Nº Extra

Córdoba
Año 2012

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico

CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Asesores y asesoras del CEP de Córdoba

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo

Coordinación del monográfico

Miguel Calvillo Jurado

Manuel Lucena Rubio

José Moraga Campos

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

Para publicar en e-CO, consulte *Cómo publicar*.

Este número ha sido reeditado en 2018 para adaptarlo a las normas actuales de publicación de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL: UNA FORMACIÓN PARA TIEMPOS DE CRISIS. 5

PRESENTACIÓN: TRANSFORMAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. 8

PRIMERA PARTE: PROBLEMÁTICA GENERAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 12

EL FUTURO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Antonio Bolívar Botía 13

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE LA REALIDAD Y EL DESEO. David González Manjón. 35

REFLEXIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO. Rafael Ruiz Serrano 42

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, LA INNOVACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA. Emilio Solís Ramírez... 55

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA VISIÓN DESDE EL DECANATO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. Francisco Villamandos de la Torre 73

SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTOS FORMATIVOS DE ALGUNAS ZONAS DENTRO O FUERA DE ESPAÑA..... 102

LA NECESIDAD DE CRECER COMO PROFESIONAL: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PAÍS VASCO. Ana Basterra Cossío 103

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE. Adolfo Ignacio González Brito, y Eduardo Arturo Calvo Rost. **120**

SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL EN FINLANDIA. Doloresd Merino Serrano..... **132**

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN EXTREMADURA. María del Pilar Rodríguez Roldán..... **148**

TERCERA PARTE: PROBLEMÁTICA DE FORMACIÓN EN ÁMBITOS ESPECIALIZADOS **158**

EN TRES VISTAS: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BIBLIOTECARIO ESCOLAR. Montserrat Escorsa, Gracia Santorum, Gracia. Miguel Calvillo **159**

FORMAR A LOS QUE FORMAN. CÓMO ALFABETIZAR A LOS QUE ALFABETIZAN EN UN MUNDO DIGITAL Tíscar Lara Padilla...... **169**

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. Rosario Mérida Serrano, Mar Romera Morón, Nuria Sánchez Utrillas, Nuria..... **181**

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO-DEPORTIVO.José Claudio Narganes Robas..... **203**

FORMACIÓN EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO. María del Mar Pérez Gómez, Irene González Mendizábal, Adela Fernández Campos **232**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONVIVENCIA. Pedro M. Uruñuela Nájera **252**

EDITORIAL: UNA FORMACIÓN PARA TIEMPOS DE CRISIS.

No corren buenos tiempos para la escuela, que inevitablemente va a sufrir las consecuencias de la crisis y los recortes impulsados por el actual gobierno de la nación. Basta ver las medidas que ha anunciado el ministro Wert, las cuales, a su juicio, no van a afectar a la calidad del sistema educativo. Los resultados de los próximos informes PISA lo dirán. Y de nuevo se hablará de fracaso y del papel que corresponde al profesorado en los resultados alcanzados por el alumnado. Aunque, será sobre ellos, especialmente sobre el alumnado que necesita una mayor atención, sobre el que se cebarán tales medidas (aumento de ratio, aumento de horas lectivas en secundaria, reducción de refuerzos y desdobles, etc.).

Y ¿cómo se verá afectada la formación del profesorado?¿Qué cambios deberán introducirse en los procesos formativos a fin de que puedan responder a las demandas de mejora que exige el profesorado de nuestros centros docentes? En primer lugar, los centros de formación del profesorado deben optimizar los recursos disponibles y, lo que no es contrario a lo anterior, articular propuestas formativas de calidad ligadas al cambio y centradas en el aula. Ello exigirá un mayor esfuerzo de los responsables de la formación y también una mayor exigencia en el desarrollo y puesta en práctica de los procesos formativos. Pero también será necesaria una mayor imaginación en la oferta de las actividades de formación. Habrá que seguir impulsando la formación *on line*, y, al mismo tiempo, continuar con el apoyo decidido a los procesos de cambio y mejora en los mismos centros, sin olvidar que la formación debe ofrecer

respuestas diversas al profesorado diverso de los ámbitos de los centros del profesorado (educación especial, infantil, primaria, secundaria, educación permanente, escuelas oficiales de idiomas, formación profesional, enseñanzas de régimen especial, etc) y a las temáticas y líneas prioritarias establecidas en las orientaciones de la Consejería de Educación (equipos directivos, formación en convivencia y coeducación, competencias básicas, bibliotecas escolares, cultura emprendedora, atención a la diversidad, salud laboral, bilingüismo, etc.), además de proponer acciones de actualización científico-didáctica en las distintas áreas del currículum.

Pero ello debe venir acompañado de un mayor compromiso del profesorado, difícil en los momentos que se avecinan, pero sin ellos la formación no tendrá sentido, ya que son los verdaderos protagonistas del cambio y de la mejora que nos exige la sociedad. Los centros de formación del profesorado estarán obligados a ofrecer respuestas adecuadas a nueva situación, pero es en esta difícil encrucijada en la que la formación del profesorado tiene aún un mayor sentido, y la administración educativa debe ser sensible a ello. Y, por ende, es ahora cuando tiene aún mayor sentido la necesaria coordinación de todos los servicios externos a los centros docentes en su labor de supervisión, apoyo, orientación y asesoramiento.

Finalmente, desde el Centro del Profesorado de Córdoba queremos señalar la calidad de las aportaciones recibidas para este número extraordinario sobre formación del profesorado, que adquiere aún más sentido en el momento actual, y cómo no, agradecer sus aportaciones desinteresadas. De este modo, nuestra revista e-CO, cumple con uno de sus principales objetivos con los que

nació: constituir un espacio de debate entre los docentes comprometidos con la mejora de la educación.

PRESENTACIÓN: TRANSFORMAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Miguel Calvillo Jurado

Manuel Lucena Rubio

José Moraga Campos

Asesores de formación
Centro del Profesorado de Córdoba

Sea cual sea la inclinación parece que existe un consenso en que la formación del profesorado se encuentra en un momento de cambio necesario. Unas a través de modelos de reducción o de redimensión, otras a través de nuevas estructuras, casi todas las comunidades autónomas han abordado o están abordando alguna transformación en su red formativa. Especialmente en Andalucía se han cumplido recientemente dos hitos. El primero, el reconocimiento de las jefaturas de formación del profesorado en los centros y el segundo -que no llegó a culminar- en la promulgación definitiva de un nuevo decreto de formación del profesorado que finalmente ha quedado en borrador después de un larguísimo proceso de información en el parlamento.

Esta efervescencia sobre el asunto nos animó a que nuestra revista e-CO atenta a la actualidad y editada por un Centro del Profesorado no se mantuviera al margen de un debate social tan importante. Se trata de participar en esta coyuntura política y pedagógica de cambio y crítica con las armas que puede utilizar una publicación: la palabra, o mejor dicho, las palabras de diferentes

protagonistas de este escenario. Por eso nos dirigimos a numerosos profesionales de la enseñanza de todas las etapas -infantil, primaria, secundaria y universidad- así como a asesores de formación, inspectores y autoridades educativas de diversas comunidades solicitándoles su participación. Por distintas circunstancias, no todos han podido contribuir a este número tal y como era nuestro objetivo inicial. Es por ello por lo que no hemos logrado en algunos casos cubrir todos los flancos que habríamos deseado aunque es cierto que nunca se puede trazar un panorama exhaustivo en una revista.

Se estructura este número extraordinario en tres partes:

La primera aborda la problemática general de la formación del profesorado (agentes, modelos, reformas necesarias, futuro...) en los siguientes artículos y entrevistas:

- La formación del profesorado, la innovación, la investigación y la práctica educativa, por Emilio Solís.
- Formación inicial del profesorado. Una visión desde el decanato de la facultad de Ciencias de la Educación, por Francisco Villamandos.
- El futuro de la formación del profesorado, por Antonio Bolívar.
- Reflexiones sobre la organización y gestión de los centros del profesorado, por Rafael Ruiz.
- La formación del profesorado entre la realidad y el deseo, por Daniel González.

La segunda parte destaca los planteamientos formativos de algunas zonas dentro o fuera de España (País Vasco, Extremadura, Finlandia o Chile), con los siguientes estudios panorámicos:

- La necesidad de crecer como profesional: la formación del profesorado en el País Vasco, por Ana Basterra.
- Formación permanente del docente en Extremadura, por María del Pilar Rodríguez.
- Formación inicial en Chile, por Adolfo González y Eduardo Calvo.
- Sistema de formación inicial en Finlandia, por Dolores Merino.

Y finalmente, la tercera parte hace un repaso de la problemática de formación en ciertos ámbitos especializados (bibliotecas, convivencia, ámbito artístico-deportivo, ámbito lingüístico, TIC y educación infantil):

- Formar a los que forman. Cómo alfabetizar a los que alfabetizan en un mundo digital, por Tíscar Lara.
- Formación del profesorado en el ámbito lingüístico, por María del Mar Pérez, Irene González y Adela Fernández.
- Formación del docente en el ámbito artístico-deportivo, por José Claudio Narganes.
- La formación de maestros y maestras de educación infantil, por Charo Mérida, Mar Romera y Nuria Sánchez.
- La formación del profesorado bibliotecario escolar, por Montserrat Escorsa, Gracia Santorum y Miguel Calvillo.

- La formación del profesorado en convivencia, por Pedro Uruñuela.

A la vez que hemos querido contar con diversos puntos de vista, hemos igualmente intentado que estas visiones nos llegaran por medio de diversas presentaciones en forma de artículos de fondo, reportajes o entrevistas con una variedad que esperamos haga más rica su lectura.

Agradecemos a todas las colaboradoras y colaboradores el esfuerzo que han realizado por participar en estas fechas cargadas siempre de obligaciones laborales e igualmente agradecemos a nuestros/as compañeros/as de las asesorías su apoyo y ayuda en la elaboración de este número extraordinario. Igualmente como lectores les agradecemos que nos hayan ayudado a comprender y aprehender mejor este complejo mundo de la enseñanza, más complejo aún si se trata de formar a formadores.

PRIMERA PARTE

PROBLEMÁTICA GENERAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EL FUTURO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Antonio Bolívar Botía

Catedrático de Didáctica y Organización escolar
Universidad de Granada
abolivar@ugr.es

RESUMEN

Con mucho gusto accedo a responder, de modo amplio, las cuestiones que me planteais. En todo el tiempo que llevan los Centros de Profesores he colaborado activamente con ellos. Potenciar la mejora de los centros y de la labor profesional de los profesores pasa por difundir conocimiento pedagógico útil y, en esa tarea mediadora entre demandas de la práctica y conocimiento disponible, los Centros de Profesorado desempeñan una labor insustituible.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, TENDENCIAS

Citar artículo: BOLÍVAR BOTÍA, A. (2012). *El futuro de la formación del profesorado. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

¿Qué competencias profesionales deberá poner en juego el futuro profesorado?

Las *competencias profesionales* se refieren a los recursos que se es capaz de movilizar para actuar exitosamente. Si bien los enseñantes tienen unos saberes o conocimientos profesionales, también deben poseer unas competencias profesionales. Saber enseñar puede significar muchas cosas,

pero, en general, se asocia con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en las que la acción docente está al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos. Referido al profesorado se emplea "competencias docentes" que, en la formulación de Perrenoud, consisten en la capacidad de movilizar, de modo situado o contextual, un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones docentes. Las competencias docentes se asocian, en primer lugar, a poseer un saber teórico y unas habilidades prácticas que permitan tomar las decisiones oportunas.

Perrenoud en un conocido libro ("Diez nuevas competencias para enseñar"), determina diez grandes familias de competencias que quieren diseñar la profesionalidad docente en los tiempos actuales: *Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión del centro educativo; Informar e implicar a las familias; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y Preocuparse por su propia formación continua.* A su vez, en un segundo nivel de estructuración, hace un inventario de cuarenta y cuatro competencias específicas.

Muchos están de acuerdo en que, con alguna especificación, pueden servir de un marco general aceptable sobre las competencias profesionales para el

profesorado del futuro. Para definir que es un *buen profesor* proliferan listas de interminables *competencias* que, como dice Antonio Nóvoa, resultan "insoportables". Es mejor, pensar en grandes dimensiones que, de modo razonable, deberán tener los profesionales docentes. En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como un cuestionamiento de la identidad profesional o como una adecuación a las circunstancias actuales.

Contamos, pues, con un *corpus sustantivo* de evidencias tanto sobre cómo la gente aprende como sobre específicas estrategias de enseñanza que incrementan el aprendizaje. Tras un período de desregulación de la práctica bajo el primado de la reflexión e incertidumbre, es preciso recoger velas, para reafirmar que, sin embargo, determinados modos de enseñar son efectivos. Al respecto es una responsabilidad de las Instituciones de Formación dar una comprensión amplia de la educación y de sus efectos sociales, pero también preparar a excelentes profesores, lo que incluye también la dimensión moral.

No parece que ahora mismo la formación inicial y permanente estén suficientemente coordinadas, ¿en qué línea deberían mejorar en el futuro?

Un amplio movimiento a nivel internacional destaca la importancia de la Formación Inicial del Profesorado para mejorar la calidad de la educación. La formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en-servicio en el centro escolar en torno a un proyecto de trabajo conjunto. Cuando un profesor no sabe

ejercer bien su oficio, son los estudiantes los que pierden. No pueden ser principiantes que están luchando para saber hacerlo a partir de ensayo y error. En su lugar requiere una excelente formación y es una responsabilidad de las Instituciones de Formación Superior preparar a excelentes profesores. La *mejora de la formación inicial del profesorado* (es decir, potenciar los conocimientos y competencias de los docentes) debe formar parte de las prioridades de la política educativa por un lado, y de las Instituciones de Formación, por otro. Al respecto, nunca debiera violarse el principio, como hizo la LOGSE, de que no cabe cambio educativo sin alterar la formación inicial del profesorado. La incidencia posterior de la formación continua o permanente dependerá, justamente, de la formación inicial de partida.

En España, con motivo de la LOGSE, dado que se apostó por no reformar la formación inicial del profesorado de Secundaria (propuestas del llamado "Grupo XV"), a cambio, se transfirió la formación en las nuevas propuestas a la formación permanente, a través de los Centros de Profesores, alterando el sentido inicial con el que fueron creados, y convirtiéndolos en agencias difusoras de las propuestas de la administración educativa. Pero, dada la relevancia que tiene la formación inicial en la configuración identitaria primera del profesorado, va a condicionar el modo de inserción de la formación posterior. De ahí, en parte, su fracaso, al no encajar en la identidad profesional previa.

Esta cuestión ha adquirido toda su gravedad en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, mantenida durante cuatro décadas, como si nada

hubiera cambiado. Configurar una nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) y olvidarse de la formación inicial del profesorado que la llevará a cabo, ha sido uno de los factores determinantes de los problemas de la apuesta comprehensiva para la ESO. Ha provocado, además, un proceso de *crisis de identidad profesional*, dado que con la formación inicial recibida y desde la práctica docente no se puede responder a las nuevas exigencias y funciones. En muchos casos, por qué no reconocerlo, una gran parte de la labor de los asesores de los Centros de Profesorado se ha dirigido a suplir lagunas que debían estar resueltas en la formación inicial. Muchos de los apoyos se han tenido que dirigir a cubrir dimensiones que el profesorado no domina o sabe hacer, cuando debían venir aseguradas por la formación inicial.

En una interesante recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2009 se afirma que: “es esencial que la enseñanza inicial del profesorado, el apoyo en el inicio de su carrera y la enseñanza profesional continuada se traten como un todo coherente”. [...] No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Los profesores tienen que reflexionar acerca de sus propias necesidades de aprendizaje en el contexto de su entorno escolar específico y participar en programas de perfeccionamiento profesional continuado debidamente adaptados a sus necesidades concretas y a los retos a los que se enfrentan”.

En España, con sensibles variaciones según Autonomías, es evidente que no están articuladas ni a nivel de Consejería. Quizás, si sale adelante, la

propuesta de MIR docente puede contribuir a articularla. Cualquier propuesta de mejora debe pasar por establecer una coordinación y continuidad entre estos dos mundos separados.

Hay un cierto acuerdo en primar las TIC y el plurilingüismo en la formación futura del profesorado, ¿son realmente dos facetas imprescindibles o constituirán una moda pasajera?

Es evidente que domina este cierto acuerdo en primar ambas dimensiones. Como ejemplo, en el discurso de investidura del presidente Rajoy decía: "Tenemos que promover el bilingüismo español-inglés en todo el sistema educativo, e impulsar la opción de una educación trilingüe en las comunidades autónomas con lengua cooficial. Asimismo, es preciso extender el uso de las nuevas tecnologías para alumnos y docentes".

Por lo pronto, TIC y plurilinguismo son dos demandas crecientes en nuestra sociedad de la información. Las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza a comienzos del nuevo milenio, han cambiado casi radicalmente; lo que requiere, paralelamente, una formación inicial acorde con estas exigencias, que no son las del pasado siglo. Sobre las TIC, yo creo, se impone una dosis de realismo, como defendía Francesc Pedró en la última Semana Monográfica de Santillana. Ni paladines de la tecnología ni pensar que es una moda pasajera. Pero las TIC se inscriben en el currículum y, como tales, se subordinan al propósito de llevar a cabo el trabajo escolar de forma más eficiente. La tecnología en la escuela debe enseñar al alumnado a aprender a manejar responsablemente la información y a transformarla en conocimiento.

Que la formación debe producirse parece fuera de toda duda, ¿pero siguiendo qué modelo? ¿Cuántos modelos esenciales podríamos identificar y cuáles aportarían una mayor eficacia?

El término "modelo" es en exceso fuerte. Ojalá pudiéramos contar con "un" modelo, contrastado y experimentado, en función del cual se dedujese y especificase todo lo que haya que hacer con garantías de éxito. Pero eso no existe, porque a la vez había que tener claro el "modelo" de profesor y escuela que queremos. En otro trabajo señalaba que los expertos en planificación social suelen designar como un "winked problem" aquel problema que es difícil o imposible de resolver debido a las múltiples y contradictorias variables que entran en juego, a menudo difíciles de reconocer. A su vez, debido a las complejas interdependencias, el esfuerzo por resolver uno de los aspectos de dicho problema puede revelar o crear otros. La formación del profesorado es uno de estos problemas. Tocar una pieza, sin tocar otras que están relacionadas y sin las cuales no va a funcionar adecuadamente, sólo conduce a una ilusión del cambio. Empezar a resolver los asuntos, en este como en otros problemas educativos, es no creer falazmente que soluciones sencillas.

En este sentido, creo, tenemos una sensación de que, en materia de formación permanente del profesorado, todo está visto y, en no pocos casos, desgastado: los cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en centros, etc. Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado –es una crítica común y compartida– inadecuada para resolver los problemas de la clase o del centro escolar, contamos con un amplio saber acumulado sobre otros modos de llevarla a cabo. A título de ejemplo, una

investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado, basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria, destaca seis aspectos:

– *Forma*. Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que las cursos tradicionales y conferencias.

– *Duración*. Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.

– *Participación colectiva*. Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.

– *Contenido*. Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.

– *Aprendizaje activo*. Son más relevantes estrategias que impliquen la observación mutua de los modos de enseñar, planificar y poner en práctica en el aula.

– *Coherencia*. Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

En lugar de acciones puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, el proceso formativo debe movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo a los momentos formativos, de modo que permitan

reapropiar críticamente y recursivamente éstos a las nuevas situaciones de trabajo. Una relación de adecuación entre formación y trabajo puede provocar su reutilización, en las nuevas situaciones, de los saberes adquiridos anteriormente. Si bien se ha solido reconocer que los alumnos aprenden experiencialmente, construyendo a partir de lo que saben, igualmente, en lugar de un modelo de déficit (a remediar por los expertos), es mejor partir de su experiencia de vida, para construir –a partir de su saber hacer– las nuevas competencias. Actualmente entendemos que la mejor formación continuada proviene del aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Una *formación basada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Ha de centrarse en cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios.

La formación permanente actual suele ser voluntaria, en horario extraescolar y nunca exige un rendimiento, ¿es adecuado continuar con esta línea?¿en algún caso debería contemplarse una formación obligatoria, en horario laboral o con la acreditación de un rendimiento más allá de la asistencia?

Esta cuestión, como sabemos, es muy polémica y ha sido una de las causas de retirada del proyecto de Decreto de Formación del Profesorado, por oposición de todos los Sindicatos. Estos han mantenido que **la formación del profesorado debe realizarse obligatoriamente en el horario regular laboral**

del personal docente. Por eso, entendían que la formación en centros debe realizarse sin sobrecargar las horas que el profesorado dedica a su labor profesional.

¿Debe ser voluntaria?. Yo lo plantearía, en su lugar, así: si hay un grupo con muy bajo rendimiento, ¿podemos permitir que continúe, porque el profesor o profesora no quiere formación?. Igualmente, si tenemos un Proyecto de Centro que requiere determinados niveles de capacitación, ¿podemos decir que asista el que quiera del Claustro? ¿Puede ir un Proyecto así adelante? Los llamados "itinerarios" personales de formación, que reivindicaba un Sindicato, se tienen que subordinar al proyecto colectivo de educación de los alumnos, que viene fijado en el Proyecto de Centro.

Sobre el rendimiento. La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE publicada en 2009 muestra que la formación permanente que el profesorado español de Secundaria dicen haber recibido durante los últimos 18 meses "no ha tenido impacto" en la calidad de la enseñanza. Al presentar los datos, el coordinador del Informe calificó el caso español como un "enigma", difícil de explicar estos datos "misteriosos", decía. Para los que somos de aquí no nos resultan tan misteriosos. Mucha formación no tiene efectos en los modos como los profesores y profesoras enseñan y el alumnado aprende. Es decir, no altera, la práctica docente. Esto es, también, una "cruz" para los Centros de Profesorado. Por eso, es preciso evaluar la formación del profesorado recibida e impartida por sus efectos (directos o indirectos) en los aprendizajes del alumnado y los resultados de la escuela. El

foco prioritario de mejora es, pues, *la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*. A su servicio y apoyo se pone, entre otros, el trabajo conjunto a nivel de centro y la formación recibida. No tiene sentido hacer cursos, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula.

¿Es necesaria una renovación de los Centros?¿en qué línea deberían mejorar fundamentalmente? ¿cómo deberían constituirse las asesorías de formación: como una función permanente, un cuerpo especializado o un modelo mixto?

Los Centros de Profesorado se han ido adaptando a las nuevas demandas, no sólo del profesorado sino de las exigencias de la Administración. Este ha sido uno de sus problemas: utilizados, en más casos de los deseables, como instrumentos al servicio de los sucesivos y cambiantes planes de la Administración. Sin embargo, el asesoramiento ha de tender primariamente a capacitar al profesorado y a las escuelas, conjuntamente, para aprender a hacerlo mejor. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones y lugares de trabajo y a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento, que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira –por una parte– a *posibilitar el desarrollo organizativo* del centro escolar como acción conjunta; por otra, a ejercer la función de *dinamizador de la vida de la escuela*,

facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas.

Estos nuevos planteamientos formaban el núcleo de la propuesta sobre formación permanente y el papel de los Centros de Profesorado en el "*Proyecto de Decreto por el que se regula la Formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*". Es una pena que haya quedado aparcado. Aquí, como decíamos antes, la política educativa no puede ser renunciar a ella, si afecta a algunos intereses o no todo el mundo está contento. Además, provenía de un Grupo de Trabajo del Parlamento de Andalucía y su dictamen (titulado *"La formación del profesorado del Siglo XXI")*, por encima de los Sindicatos. Con esa decisión, probablemente, ya no salga nunca.

Conviene advertir que no basta cambiar la formación permanente del profesorado en un Decreto si no se reestructuran otras dimensiones de la organización escolar. Somos muy dados en España a tocar un pilar, pero si no se tocan los restantes con los que está relacionado, se queda sólo en buenas palabras. Así, poner el centro escolar como el núcleo de formación, en torno a su propio plan de formación del profesorado no basta, si no se ponen las bases para cambiar otras dimensiones (liderazgo pedagógico, evaluación de centros, estabilidad del profesorado, compromiso por la mejora y colaboración, etc.). A nivel internacional, esta línea es de las más potentes: configurar el centro educativo en una "comunidad profesional de aprendizaje", u "organización que

aprende". La modalidad de Formación en Centros y Grupos de trabajo tienen que venir exigidas por necesidades para responder a compromisos adquiridos de mejora. Yo estoy de acuerdo casi con todo lo que dice el referido Proyecto de Decreto, pero difiero grandemente en que sólo se quede en la "nueva" formación, sin entrar en otro marco organizativo que la haga posible y necesaria, no en algunos centros innovadores, sino en todos ellos. Otro aspecto que, me parece, no queda suficientemente articulado. No basta proclamar una "intervención coordinada de los Centros de Profesorado, los Equipos de Orientación Educativa y la Inspección Educativa". Determinados "poderes fácticos" pueden hacer que quede como una buena intención.

Por último, me planteais ¿cómo deberían constituirse las asesorías de formación: como una función permanente, un cuerpo especializado o un modelo mixto?. En su momento se debatió sobre el carácter que debían tener las asesorías de formación. En conjunto se ha optado por un modelo mixto. Pero yo creo que no estamos ahora en situación de volver a debates que hicimos hace más de veinte años. En un libro sobre el tema, fruto de un encuentro entre especialistas, coordinado por Monereo lo plantean así: llevamos ya muchos años haciendo prácticas de asesoramiento, cualquier posible mejora o propuesta tiene que basarse en un examen de lo realizado. Por eso el libro en cuestión se titula "La práctica del asesoramiento educativo a examen" (Edit. Graó). Al respecto, yo creo, el referido Proyecto de Decreto andaluz venía a recoger lo mejor de las experiencias desarrolladas.

¿Cómo debe evaluarse la formación y quién debe hacerlo?

En primer lugar, de entrada, si debemos garantizar el *derecho a una buena educación para todos*, esto no puede dejarse al azar o voluntarismo, se requieren dispositivos para que escuelas y profesorado den cuentas (a sí mismos, a la comunidad o a la administración) de la educación ofrecida. En la actualidad, contamos con una pluralidad de formas y sistemas de evaluación docente y carrera profesional, no hay que descubrir mediterráneos, como a veces sucede en España. El asunto principal es cómo evitar que una evaluación de la práctica docente no caiga en un control burocrático, como frecuentemente ha sucedido; para –en su lugar– convertirse en una de las principales plataformas para promover el desarrollo profesional y, a la vez, una mejora de las prácticas docentes, lo que redundará –como consecuencia– en una mejora de los resultados de la escuela. De este modo, la evaluación del desempeño docente y la propia carrera profesional no es sólo una cuestión de gestión de recursos humanos, sino que deben inscribirse, de modo congruente, en una política educativa amplia de mejora. Como tantas cosas en educación, por sí misma y de modo aislado, suele tener escasos efectos para movilizar al personal docente por la mejora; en ocasiones, cuando está mal planteada, justo tiene los efectos contrarios.

Una evaluación del profesorado puede tener dos objetivos, en tensión y, en ocasiones, opuestos: *mejora profesional* (evaluación del desarrollo competencial) o *rendimiento de cuentas* (evaluar los efectos en resultados conseguidos en los aprendizajes del alumnado). Un buen sistema suele buscar

una complementariedad entre ambos. Se suelen establecer unos indicadores o *estándares para la práctica profesional*, que sirvan para orientar y garantizar que los docentes desarrollan su trabajo de la mejor manera para promover los aprendizajes del alumnado. Estos estándares profesionales son tanto descripciones de lo que es valorado, como instrumentos de medida, tanto para acreditar programas de formación, como para el ingreso en la profesión y para la evaluación de la práctica docente. A su vez, como *evaluación formativa*, se debe orientar a detectar déficits que puedan generar las posibles acciones tendentes a favorecer el desarrollo profesional de los docentes, y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Sobre quién debe hacerlo. Siendo deseable la autoevaluación, esta no funciona si no hay un *compromiso e implicación* del propio autoevaluado, que no se puede presuponer en todo el profesorado. Por eso mismo, solo vale para los mejores centros y profesores, ¿qué hacer con aquellos con graves deficiencias en su práctica, que no lo hacen bien? En fin, es preciso también prever algún mecanismo o dispositivo de *presión externa* que controle el trabajo y resultados. También aquí partimos de la ausencia generalizada de una cultura de evaluación, lo que lleva a verla como una amenaza a la autonomía o libertad. En pocos lugares del mundo, excepto en España, se discute la *necesidad de evaluaciones externas* por parte de la Administración educativa, justamente para asegurar la equidad de la ciudadanía en la educación.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), de acuerdo con la Ley de Educación de Andalucía, además de la Evaluación de Diagnóstico de

los centros, se ha dedicado a establecer las bases para *evaluación de la función docente*, con unos estándares de la práctica profesional y criterios de buenas practicas que, como borrador, se ha sometido en abril-mayo del pasado año a discusión de la comunidad educativa. Conozco bien su trabajo por formar parte del Comité Científico y ser miembro de la Comisión Marco Base para la Evaluación de la Función Docente y Directiva. Dicha evaluación no se planteaba con fines confiscatorios, sino de modo voluntario, orientada a un diagnóstico para la mejora profesional. Ha bastado la oposición de los sindicatos y los titulares sensacionalistas de la prensa, en unos tiempos de debilidad política, para retirarlos. Así, dejando las cosas como están, para no tener problemas, es dificil divisar un horizonte de mejora. Nuestra política educativa no puede ser renunciar a ella si toca algunos intereses establecidos y genera oposición.

¿Puede ser el envejecimiento del profesorado un obstáculo para su formación?

Hay un conjunto de estudios sobre los ciclos de vida profesional, de los que yo me hice eco en una investigación referida al profesorado en Secundaria, que se publicó en un libro ("Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo profesional y formación". Bilbao: Mensajero, 1999). Estos estudios ponen de manifiesto que la edad, estadio de desarrollo, ciclo vital, experiencia vivida, género, etc., es decir la persona como totalidad, afectan a sus intereses, a la respuesta a la innovación y a las motivaciones para

la mejora. En cualquier caso también, como sabemos por experiencia, la edad condiciona pero no determina. Depende de la persona y del contexto de trabajo.

Siguiendo a un investigador suizo (Huberman) entre los 44-55 años se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir -como "estado de ánimo"- una *serenidad o distancia* en el oficio, una cierta *meseta* en el desarrollo de la carrera. Disminuye relativamente su implicación en la vida profesional, a la vista de otros dominios de la vida, y principalmente en la perspectiva de jubilación o retirada. Los docentes se suelen sentir con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una "distancia afectiva" mayor con los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la propia diferencia de edad e incomprensión mutua. Progresiva ralentización o *descompromiso* en su trabajo, ya sea por limitaciones personales o por preocupaciones de orden extraprofesional. En cualquier caso, la edad empieza a ser una limitación general. Esta fase puede vivirse de modo desengañado y amargo, o -por el contrario- de un modo sereno y natural.

Efectivamente, esos 200.000 docentes que se van a jubilar en esta década, no son los mismos que cuando comenzaron su andadura los Centros de Profesorado. Si a esto unimos una época de recortes y unos tiempos débiles en grado de implicación, el asesoramiento se torna más difícil.

En España se forma y después se selecciona, mientras que en otros lugares como Finlandia, se selecciona y posteriormente se forma, ¿existe un orden más adecuado?¿podría España subvertirlo?

Un cúmulo creciente de investigación educativa, desde el movimiento de escuelas eficaces, ha ido evidenciando que los *buenos docentes marcan una diferencia en los aprendizajes* de los alumnos. Pero han sido los informes internacionales (como McKinsey) los que han popularizado una verdad de Perogrullo: "La calidad del sistema escolar no puede exceder a la calidad de sus profesores". De ahí la importancia de su formación y selección. Lo países con los mejores sistemas de educación en el mundo (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran atraer a la docencia a los estudiantes que se encuentran en el primer tercio de su promoción de graduados. Anteriormente en 2005, un conocido informe de la OCDE sobre cómo el profesorado importa (*Teachers Matters*) alertaba a los países miembros sobre la necesidad de reclutar a los mejores para la docencia.

Esto ha dado lugar a poner en primer plano la selección y formación. Curisosamente este tema es de los pocos que cuenta que cuenta con un consenso inicial amplio de las distintas fuerzas políticas, particularmente entre el PP y el PSOE, en la forma de una especie de MIR docente (un periodo relativamente largo de prácticas en centros docentes, similar al sistema de los "Médicos Internos Residentes" que se aplica con notable éxito en la sanidad española). Aparte de los problemas que esto tiene (he coordinado un cuaderno Monográfico de febrero de este año del periódico "Escuela" dedicado a este tema), se plantea si en lugar de formar y luego seleccionar, la inversión de ese

orden (primero se selecciona y luego se les forma), permitiría un incremento notable de la eficacia. Como señalais en vuestra pregunta, en efecto, algunos de los países que obtienen mejores resultados en pruebas internacionales primero seleccionan en el acceso a los estudios y luego se forman, lo que redunda notablemente en una mejor capacitación profesional. El efecto de la formación inicial se incrementa cuando se concentra en sólo aquellos que han sido seleccionados y van a ser, con seguridad, docentes. Al respecto, el mejor plan de formación de maestros y maestras que hemos tenido en España (*Plan Profesional de de 1931* de la II República) hacía una selección inicial para el acceso de los mejores candidatos, con un año posterior de formación práctica. Ahora mismo, es difícil pensar en establecer un "numerus clausus" para las carreras dedicadas a la enseñanza. Si cuaja la propuesta MIR docente, sería una selección nacional y, a continuación, una buena formación práctica la que habilitaría para el ejercicio de la docencia.

¿Es suficiente la formación inicial una vez superada la fase de selección? Algunos se han manifestado reacios a la carrera docente, ¿pudiera ser la carrera docente un modelo para la mejora continua en la formación del profesorado o podría pervertir el sistema?

Estatuto del Docente y una carrera profesional son una necesidad sentida, como evidencia que hace ya varios años se comenzara a plantear y desarrollar. Sin embargo, los problemas que causa, al afectar a intereses establecidos y a los Sindicatos docentes, ha dado lugar que las sucesivas Ministras de Educación lo hayan ido aparcando, como es conocido. Gabilondo comenzó su

ministerio con la promesa de retomarlo y llevarlo a cabo, posteriormente pensó que mejor no tocarlo. El actual Ministro de Educación, en su primera comparecencia en el Congreso (enero 2012) ha situado la nueva selección del profesorado en el marco de un Estatuto y Carrera profesional. Quizás con la mayoría parlamentaria lo pueda hacer, aun cuando los imperativos económicos de recorte impidan salidas que pueden ser más costosas.

Muchas cosas tienen que cambiar en España al respecto, donde la formación y selección del profesorado no se ha alterado sustantivamente en los últimos treinta años y, los producidos últimamente con motivo del Proceso de Bolonia (Grados y Master de Secundaria), dejan mucho que desear. Según una amplia opinión, no suponen un cambio sustantivo, como sería deseable, tanto en la formación teórica como sobre todo por su formación práctica. El Master de Secundaria, suponiendo una mejora frente a la falta de formación pedagógica anterior (el CAP no lo era), no resuelve adecuadamente una profesionalización del profesorado de este nivel. En Andalucía el Parlamento puso en marcha un Grupo de Trabajo sobre Formación del Profesorado para abrir un debate sobre el tema y recoger propuestas. En sus comparecencias fueron apareciendo algunas graves carencias.

Yo creo que puede resultar positivo introducir dispositivos que contribuyan a dinamizar el sistema educativo público, de modo que se comprometa activamente al personal por la mejora. Al respecto, con una estructura funcionarial, resulta más complicado establecer incentivos, que puedan conducir a mayores grados de implicación y rendimiento. Nuestro primer

problema es que, de hecho, no hay establecida *carrera profesional* alguna. El aplazado Estatuto Docente debe contribuir a establecer una carrera docente mediante vías de promoción profesional a nivel horizontal, lo que no tiene necesariamente que suponer categorías jerárquicas ni cambios de centro, como vertical (acceso a otros cuerpos o niveles educativos, incluidos los universitarios). Al respecto, la Comunidad que ha ido más lejos, hasta ahora, es Cataluña, tanto en su Ley de Educación, como en los Decretos de Autonomía y de Dirección escolar, aunque ahora con CIU gobernando y la crisis económica haya quedado un tanto en reposo.

No obstante, los incentivos económicos individualizados y la propia carrera docente no están exentos de *efectos perversos*. Por no ir muy lejos, en Portugal se ha introducido la evaluación del desempeño del personal docente con motivo de Estatuto de Carrera (Decreto-Ley nº 15/2007) que, por una regulación en exceso uniformadora y burocrática, ha provocado un amplio movimiento de contestación, tanto por el modo como se ha llevado a cabo, como por lo que supone de reestructuración de la carrera docente. Un conjunto de huelgas y manifestaciones han obligado a los sucesivos Ministerios a procesos de negociación, rebajando sus pretensiones iniciales. Pero, por lo que nos importa ahora, ha tenido efectos negativos a nivel de relaciones profesionales entre los docentes, acentuando el individualismo y la competición, en lugar de la colaboración. Una política *de presión* puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro escolar, perdiendo el potencial de sinergia que debía

tener; tampoco cabe confiar sin más en los procesos iniciados por todo el profesorado.

Entrevista realizada para este número extraordinario de e-CO por José Moraga y Miguel Calvillo, asesores de formación del Centro del Profesorado de Córdoba

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE LA REALIDAD Y EL DESEO.

Daniel González Manjón

Universidad de Cádiz
daniel.manjon@uca.es

RESUMEN

La atención a la diversidad o la escuela inclusiva forman parte de las tendencias dominantes en la formación más reciente del profesorado. A estos y otros asuntos pasa revista Daniel González, así como a la relación entre la formación inicial y permanente, las competencias profesionales y el profesional del futuro educativo. .

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Citar artículo: GONZÁLEZ MANJÓN, D. (2012). *La formación del profesorado: entre la realidad y el deseo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

¿Consideras que en la formación inicial del profesorado está suficientemente abordada la implementación de la atención a la diversidad del alumnado?

En un sistema con grandes diferencias entre universidades en los planes de estudio y en una cuestión como ésta, en donde gran parte de la formación inicial debe ser transversal a diferentes materias, es una cuestión difícil de responder. No obstante, si nos atenemos a lo establecido como formación común en los Grados de Primaria e Infantil, la atención a la diversidad apenas aparece

específicamente como parte pequeña de una "formación básica" que, en conjunto, constituye en torno al 25% de los créditos a cursar (curiosamente, por cierto, se observa un tratamiento más específico de este tipo de contenidos en el Grado de Infantil que en el de Primaria). Mi impresión personal es que se trata de un ámbito tratado de forma muy marginal en el nuevo diseño de la formación inicial de las maestras y maestros. Y aún más en la del profesorado de Secundaria.

A tu juicio, ¿qué competencias profesionales deberá poner en juego el futuro profesorado?

Sin duda… ¡muchas más de las que puedo comentar en mi respuesta! No obstante, si tuviese que centrarme sólo en unas pocas especialmente relevantes, creo que la primera sería la capacidad de ser sensible a las necesidades e intereses de los demás y empatizar con ellos, ya que la relación educativa es, antes que nada, una relación social y emocional; y también me parece esencial la competencia para trabajar en equipo y gestionar grupos, por dos razones; de un lado, la tarea educativa es un esfuerzo a largo plazo, que exige colaboración, coordinación y continuidad por parte del profesorado y, del otro, en nuestras escuelas las experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en grupos.

Sobre esta doble base, parece claro además que en la sociedad actual el perfil del docente debe ser más el de un facilitador y guía del aprendizaje que el de un "instructor", por lo que me parece muy importante la capacidad de identificar fortalezas y debilidades del alumnado, planificar estratégicamente en

función de ello y diseñar situaciones que favorezcan el aprendizaje, adaptándolas en su desarrollo práctico. Otras cuestiones a las que a menudo se da mucha importancia, como la "competencia digital" del profesorado o su formación disciplinar, me parecen menores: las tecnologías y el conocimiento disciplinar son útiles, pero no dejan de ser herramientas cuya utilidad depende de la competencia del docente en los aspectos anteriores.

¿La coordinación entre la formación inicial y permanente existente actualmente es suficiente y adecuada para asegurar un reciclaje de calidad en la profesión docente?

Con esta coordinación creo que ocurre como con el general Armada en Zarzuela, la noche del 23F: ni está… ni se le espera, ya que una cosa es que haya experiencias individuales de colaboración entre miembros de la universidad y miembros del sistema de formación continua del profesorado y otra, bien diferente, que exista una estructura de coordinación que potencie, dinamice y haga atractiva y eficaz esa coordinación y colaboración. De hecho, mi impresión es que en estos momentos los modos y criterios de funcionamiento en la universidad y en los sistemas de formación permanente del profesorado no sólo no incentivan la coordinación, sino que la desalientan. Por citar sólo un ejemplo: siempre será más "práctico" para un profesor universitario centrarse en una temática poco relevante, pero "publicable" en una revista internacional "de impacto", que dedicar su tiempo a establecer relaciones con equipos de docentes no universitarios e implicarse en un proceso de colaboración con ellos.

Dada tu experiencia, ¿qué tipo de formación permanente sería necesaria para la actualización de docentes en ejercicio, sobre todo en la temática de la atención a la diversidad?

Aunque parezca obvio, lo primero que creo que hay que decir es que debería haber mecanismos que refuercen y exijan la actualización permanente del profesorado; algo que, a mi juicio, no existe en estos momentos. Por poner sólo un ejemplo: ¿Cómo se puede dejar la iniciación en la lectura y las matemáticas, con todas las consecuencias individuales y sociales que puede tener un fallo en esta tarea, en manos de alguien cuya formación más reciente en la materia data de hace 15 o 20 años? No creo que se consintiese algo parecido en un profesional de, pongamos por caso, el sistema de salud. Dicho esto, creo que la formación permanente debería tener tres grandes ejes igualmente importantes: el de la formación individual de cada docente, el de la formación en "prácticas ejemplares" y el de la formación colectiva en el ejercicio de la docencia.

Con respecto al primero de ellos, quiero decir que me parece esencial la existencia de un sistema que facilite y reconozca el esfuerzo personal por mantenerse al día utilizando los cauces generales. Sin ir más lejos, a pesar de todos sus inconvenientes y limitaciones, creo que la licenciatura en Psicopedagogía ha hecho más por la actualización del profesorado andaluz en ciertos temas que muchos programas de la Consejería de Educación. Pero no estaría de más que el formarse (en estos momentos, sobre todo, a través de másteres oficiales) tuviese un reconocimiento; por ejemplo, exigiendo este tipo de formación para determinadas funciones, como la dirección de centros, la

jefatura de estudios, etc. Creo que éste debería ser el camino para la actualización general del profesorado en los ámbitos científico y didáctico, sobre todo teniendo en cuenta que las propias administraciones educativas tienen en sus manos la posibilidad de llegar a acuerdos con las universidades para la puesta en marcha de estudios de máster "a medida" de las necesidades del profesorado en activo.

Con respecto a la segunda línea, mi opinión es que debería ser potenciada desde las administraciones educativas, que deberían identificar las prácticas educativas eficaces de sus propios centros, profesores y profesoras y articular mecanismos de difusión de las mismas, tanto a través de recursos documentales (publicación de recursos didácticos elaborados por el profesorado, publicación de experiencias, grabaciones de sesiones de clase…) como de actividades de formación "horizontales", en las que el profesorado con buenas prácticas acreditadas en un determinado ámbito se constituya en el referente de la formación de sus colegas (a través de seminarios, redes profesionales, jornadas…).

Finalmente, la tercera línea a la que me he referido, que me parece la más relevante para la innovación y la mejora de los centros, creo que debería ser de carácter obligatorio y colectivo, es decir, creo que debería ser una formación integrada en el horario laboral del profesorado, diseñada a partir de los análisis de necesidades de cada centro, con proyectos formativos específicos insertados en planes de innovación y sometida a evaluación, sobre todo, por sus resultados. Desde el punto de vista metodológico, creo que debe ser una formación con un componente central de investigación en la acción, pero

abierta a diferentes estrategias y en colaboración con los grupos de investigación universitarios (éste sería un buen espacio para construir esa colaboración a la que nos referíamos en una pregunta anterior).

Se habla mucho de la escuela inclusiva, pero… ¿es una utopía o una realidad?

La inclusión no me parece que sea una cuestión de todo o nada, de manera que podríamos hablar de escuelas más o menos inclusivas. En este sentido, creo que no cabe duda de que hemos avanzado mucho desde mediados de los 80, cuando se pusieron en marcha los primeros planes de "integración", aunque es obvio que nuestras escuelas siguen siendo mucho mucho más selectivas que inclusivas.

Con todo, lo que más me preocupa personalmente en este sentido no es tanto que estemos aún lejos de una escuela inclusiva (me parece lógico, teniendo en cuenta nuestra historia), sino que en la última década se ha ido imponiendo una ideología (no sólo educativa) que no favorece, precisamente, un tipo de educación basada en los valores de la inclusión.

¿Qué se quedó por el camino?

Quedaría bien decir eso de que en el camino hemos perdido cierta inocencia, que se han quedado atrás muchas ilusiones… pero te estaría mintiendo. Verás, no soy de los que creen que la historia tenga un sentido y vaya en alguna dirección, sino más bien de los que creen que el camino se hace al andar y que,

en esta vida, como nos lo jugamos todo en cada momento, para conseguir lo que queremos hay que estar siempre al pie del cañón… ¡No hay otra!

Y por último: ¿Cómo ves la formación del profesorado del futuro?

Si te digo la verdad, es algo que no me preocupa demasiado. Sí me preocupa, y mucho, la formación del profesorado del presente, ya que la veo muy amenazada no sólo por los males endémicos que arrastra, sino por las consecuencias que, previsiblemente, tendrán los brutales recortes presupuestarios que estamos sufriendo (y vamos a sufrir) tanto en la formación inicial como en la continua.

Si me apuras, especialmente en esta última, ya que la restricción del gasto público va a tener como consecuencia, durante largo tiempo, una muy escasa incorporación de nuevos titulados a la función docente; y, lógicamente, eso implica que el problema principal en los próximos años va a ser la actualización científica y didáctica de un profesorado con bastantes años en activo. Desde mi punto de vista, eso va a suponer un reto para todos y, muy especialmente, para las Facultades de Educación, que creo que tendrán que adaptarse para participar de forma decidida y relevante en esa actualización o, de no hacerlo, asumir su casi desaparición.

Entrevista realizada para este número extraordinario de e-CO por Teresa Jurado, asesora de formación del CEP de Córdoba

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

REFLEXIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO.

Rafael Ruiz Serrano

Jefe de Servicio de Ordenación educativa
Delegación provincial de educación de Córdoba
***rafael.ruiz*.serrano@juntadeandalucia.es**

RESUMEN

El objetivo final que debe guiar la planificación de los centros del profesorado, desde la simple organización de una actividad concreta, pasando por la gestión de los recursos económicos, la selección de los candidatos o candidatas a la función asesora o a la dirección, hasta la elaboración del Plan de Centro, no puede ser otro que el de la *aplicabilidad* de los resultados de esa formación en el aula; es decir, la mejora progresiva de la labor docente para que ésta, a su vez, revierta en una mejora perceptible, e incluso mensurable de la educación recibida por nuestro alumnado. Cualquier modalidad de formación puede resultar adecuada para ello.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CENTRO DEL PROFESORADO, GESTIÓN

Citar artículo: RUIZ SERRANO, R. (2012). *Reflexiones sobre la organización y gestión de los centros del profesorado. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

No por tópica es menos cierta la afirmación de que el futuro de un país depende de sus escuelas, lo que es tanto como decir que depende de su profesorado. La consecuencia lógica de esa afirmación debería ser que un país preocupado por su futuro tendría que centrar buena parte de sus esfuerzos en

el ámbito de la docencia. Contar para esa labor con el personal más cualificado debe ser una de las prioridades de cualquier Administración con competencias en educación y con visión de futuro. Ello supone, para empezar, que quienes aspiren a la profesión docente sean los más capacitados, o dicho de otro modo, supone convencer a los más capacitados para que aspiren a la profesión docente -tal vez sería necesario, tanto en un caso como en otro, ponerse previamente de acuerdo sobre qué se entiende por los *más capacitados*-. Y a continuación, que se les ofrezcan todos los recursos necesarios para demostrar en la práctica esa capacidad. Hablamos, en consecuencia, de una adecuada pre-selección de los candidatos a la profesión docente; de una formación universitaria idónea, seguida de una formación inicial específica al incorporarse a la función docente; continuada más tarde con una formación permanente que permita a esos profesionales seguir dando lo mejor de sí mismos en su trabajo diario. Hablamos, además, de la valoración y del prestigio de una profesión no siempre reconocida socialmente. Carece de lógica afirmar rotundamente la importancia de la labor docente para, a renglón seguido, desautorizar o menospreciar públicamente a quienes la ejercen.

De los requisitos arriba apuntados, exigibles a cualquier buen docente, hay algunos que son competencia del ámbito universitario. Una sólida formación académica es el punto de partida exigible a cualquier persona que desee convertirse en profesor o profesora. Pero la experiencia diaria nos enseña que esa formación es tan imprescindible como insuficiente. No siempre un brillante universitario termina siendo un buen docente. Hay, lamentablemente, ejemplos de lo contrario. Ser experto en Matemáticas, Biología, Filología o Educación

física es muy importante; pero no garantiza que se tengan las capacidades necesarias para *enseñar* esas materias. Para ser maestro o maestra no sirve cualquiera. Quienes nos dedicamos a esa tarea desde hace décadas hemos de reconocer con humildad que aprendimos el oficio a base de práctica; de corregir nuestros errores a la vez que corregíamos los de nuestros alumnos; de observar y tratar de imitar, entre nuestros compañeros y compañeras, a los que considerábamos mejores; de buscar formación en aquellos ámbitos en los que advertíamos la necesidad de aprender más; de compartir experiencias con otros profesionales y centros educativos que tenían nuestros mismos problemas y las mismas ganas de seguir aprendiendo.

Desde su creación en los años ochenta del siglo pasado, los Centros del Profesorado andaluces vienen tratando de dar respuesta en cada momento tanto a las cambiantes circunstancias sociales, como a las demandas y necesidades igualmente variables de este grupo profesional, extenso como pocos en nuestro país, y necesitado para responder a las expectativas puestas en él, de una permanente actualización. El tiempo transcurrido desde su creación resulta ya suficiente como para esbozar algunos apuntes históricos sobre el funcionamiento y la gestión llevada a cabo por los Centros de Profesorado. De hecho, en otros apartados de esta revista se realiza un interesante análisis sobre la evolución tanto de los propios centros, como de su labor formativa.

Pero también es conveniente hacer un balance del camino recorrido en lo referente a la formación del profesorado poniendo el foco más en estrategias

de gestión, proyectos, realizaciones y objetivos alcanzados o pendientes de alcanzar, que en el estricto sentido cronológico. Tal vez es especialmente importante hacer esta reflexión en momentos como el presente, en el que la necesaria delimitación entre lo imprescindible, lo necesario, lo accesorio y lo superfluo, permite a cualquiera, experto o no, poner en entredicho los recursos destinados a esa formación. Aceptemos que hay margen para la mejora y para una gestión más eficiente del conjunto de esos recursos. Aceptemos que la necesaria solidaridad puede obligarnos a ofrecer al profesorado andaluz una formación de calidad ajustando los recursos disponibles a la actual situación. Pero es muy conveniente que nos preguntemos, al mismo tiempo, en qué situación se encontraría en la actualidad el sistema educativo andaluz si no hubiese contado en las últimas décadas con la red de Centros de Profesorado para ofrecer la formación y el asesoramiento necesarios en campos tales como la innovación, la experimentación, los planes estratégicos, la participación, las nuevas tecnologías, la extensión de las buenas prácticas, la actualización legislativa, la formación de los equipos directivos, la adaptación a las circunstancias histórico-sociales... También en este campo sería de plena aplicación la vieja máxima que afirmaba: *"Si crees que la educación es cara, prueba con la ignorancia".*

Que la situación económica actual sea especialmente compleja debe obligarnos a plantear, tanto desde las administraciones competentes en formación, como desde los centros de profesorado, una gestión aún más eficaz de los recursos, tanto materiales como humanos, destinados a esa formación. Quienes llevan a cabo esa tarea diaria, especialmente Asesores y Asesoras,

junto con los equipos directivos de los Centros de Profesorado, conocen la forma de atender a las necesidades formativas partiendo de los recursos disponibles. La tópica definición de la economía como el arte de atender a necesidades ilimitadas con recursos limitados es aplicable a cualquier coyuntura social y económica, pero muy especialmente a un momento histórico como el presente, en el que la distribución y utilización de cada recurso debe estar plenamente justificada. En todo caso, no parece que sea el económico uno de los problemas fundamentales en lo que se refiere a nuestra formación. Los necesarios ajustes no tienen por qué afectar a lo esencial, y pueden ser compatibles con una formación de calidad.

Los Centros del Profesorado fueron creados precisamente porque las Administraciones públicas consideraron necesario dotar al sistema educativo de recursos para la actualización y formación, recursos con los que apoyar a los docentes en su permanente adaptación profesional, a la vez que se trataba de dar una cierta homogeneidad y *oficialidad* a las distintas y dispersas corrientes profesionales de carácter innovador, preocupadas por la renovación pedagógica y la formación, que habían surgido desde las bases del mismo profesorado. Pese a la importancia de esta labor, estos centros no siempre han sido percibidos por el conjunto de los destinatarios naturales de su actividad como la herramienta imprescindible que podría, precisamente, ayudarles en su tarea cotidiana. La larga y probablemente estéril disputa acerca de si la formación debe ser un derecho, pero al mismo tiempo una obligación, puede hacernos olvidar a veces lo esencial: la formación es una necesidad básica de cualquier profesional que aspire no ya a una mínima eficiencia, sino a la mera

supervivencia en su ámbito laboral. Ningún trabajador, de ningún ramo, desde la cirugía a la agricultura, tiene el más mínimo futuro si no pone todo su empeño en adaptarse a las cambiantes circunstancias sociales, técnicas y profesionales.

La necesidad de mejorar los resultados escolares que se desprende de los diversos informes, tanto nacionales como internacionales, la consecución progresiva de los objetivos estratégicos de la Unión Europea en cuanto a educación y formación de nuestra ciudadanía se refiere, hacen de nuevo del profesorado, y por tanto de su formación, una pieza clave para el progreso social y económico del país. La preocupación por la gestión adecuada de esa formación ha sido constante en todos los niveles administrativos. A esa preocupación responden los dos (hasta la fecha) Planes Andaluces de Formación del Profesorado, la mención explícita que se hace tanto en la Ley Orgánica de Educación como en la LEA al Sistema de Formación Permanente del Profesorado, la inclusión en la normativa que regula la organización y funcionamiento de los centros educativos de la persona responsable de formación y de los Departamentos correspondientes en Secundaria, el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado Andaluz, aprobado por la Comisión de Educación del Parlamento de Andalucía, el borrador de Decreto que debe regular la formación inicial y permanente, los acuerdos y convenios con las Universidades andaluzas para la realización en centros educativos de las prácticas de Magisterio, Psicopedagogía, Máster de Secundaria y otras especialidades... En resumen, el sistema educativo andaluz es plenamente consciente de la importancia de la formación de sus

profesionales, y, en consecuencia, de la necesidad de una correcta y eficaz gestión de sus propios centros de formación.

Tal vez convenga plantear algunas preguntas, por obvias que puedan parecernos sus respuestas: Formación del Profesorado, ¿Para qué? ¿Por parte de quiénes debe ser impartida? ¿Con qué contenidos y modalidades? ¿Cuáles deben ser los criterios no ya de priorización, sino de simple planificación de cualquier actividad formativa y de los recursos necesarios para realizarla? ¿Cómo compatibilizar la necesaria autonomía de gestión y organización de cada centro de profesorado, de cada profesional, Asesor o Asesora, con la no menos necesaria eficiencia del sistema de Formación? ¿Qué estrategias formativas pueden facilitar la convergencia entre los intereses individuales de formación y los objetivos generales de la Consejería competente? ¿Hacia dónde debe mirar cualquier persona interesada o implicada en ese sistema? ¿Cómo incentivar a los destinatarios naturales de esa formación para que participen en ella?

Cuidado, que las respuestas a estas cuestiones puedan resultar obvias no significa que todos las tengamos o las hayamos tenido siempre presentes, o que las apliquemos de manera sistemática a la hora de organizar las actividades de formación o de participar en ellas. Podría parecer innecesario recordarlo, pero ya sabemos lo que pensaba Dürrenmatt acerca de las épocas en las que hay que luchar por lo evidente. Tratemos de establecer una especie de recetario o decálogo de lo evidente en cuestiones de Formación del Profesorado:

1. Los centros del profesorado son a la vez el instrumento básico de la Consejería de Educación para llevar a la práctica las líneas prioritarias de formación y actualización del personal docente y el recurso del que ese mismo personal dispone para satisfacer sus necesidades y demandas individuales de actualización y formación. Si pretendemos lograr un sistema de formación eficaz, todos los implicados en esa tarea debemos trabajar para que las dos líneas de intereses sean convergentes.

2. En consecuencia, los centros de profesorado deben ser percibidos por los destinatarios de su labor como una necesidad, como una respuesta a una parte básica de sus demandas y problemas profesionales, como una extensión natural de su centro de trabajo, a la que pueden acudir en busca de orientación, estrategias, metodologías, actualización y asesoramiento. En otras palabras, la formación ofertada debería ser la respuesta a los problemas de la práctica docente, y no una carga complementaria que añadir a esa labor. Debemos ser parte de la solución, no del problema.

3. Como complemento de lo anterior, el profesorado más innovador, el más comprometido con la investigación, aquel que desarrolle las mejores prácticas en el aula, ha de encontrar en los Centros de Profesorado su campo natural de intervención, de difusión y de intercambio de experiencias. La formación ofertada por los Centros de Profesorado debe dar prioridad a la extensión de estas experiencias, favorecer su

difusión a otros centros educativos y prestigiar profesionalmente a quienes las llevan a cabo.

4. Para lograr esos objetivos, debe diseñarse un formación coherente, de calidad, que se corresponda con necesidades reales detectadas a través del contacto permanente con los centros educativos. Esa formación ofertada debe ser, al mismo tiempo, lo suficientemente plural y equilibrada como para atender a los distintos niveles educativos, ámbitos o áreas. Debe contemplar, al mismo tiempo, la necesidad de adaptar la formación ofertada a los distintos niveles de los participantes.

5. La valoración de la labor de los Centros de Profesorado es, en buena medida, resultado de la suma del trabajo realizado por quienes los integran. Si un Asesor o Asesora logran convertirse en referente obligado al que los centros educativos acuden en busca de soluciones a problemas concretos en el ámbito de la formación, será el sistema de formación en su conjunto el que resulte reforzado. Por ello, el principio general que esbozábamos más arriba de que resulta imprescindible contar en el sistema educativo con los más capacitados, debe ser específicamente aplicable en el campo de los Centros de Profesorado: han de ser los mejores de entre los docentes quienes ejerzan esa labor, por lo que resulta imprescindible un modelo de selección de candidaturas que sea capaz de equilibrar la mera acumulación cuantitativa de méritos con la demostración fehaciente de las capacidades y competencias para el desempeño del trabajo requerido. Consecuencia ineludible de ese

presupuesto deberían ser el reconocimiento y la creación de los incentivos pertinentes para el desempeño de la función asesora.

6. Ese mismo principio ha de servir de base en el procedimiento de selección de los directores o directoras. Si el ejercicio de la dirección en cualquier centro docente exige un delicado equilibrio por parte de quien la ejerce, al ser al mismo tiempo representante de la Administración ante el centro y representante del centro ante la Administración, esa circunstancia resulta especialmente evidente en el caso de la dirección de un Centro de Profesorado. La doble responsabilidad de organizar y gestionar los recursos humanos y materiales disponibles para responder a los planteamientos, estrategias y líneas prioritarias de actuación de la Consejería competente y a las demandas y necesidades de formación de un grupo profesional amplio, complejo y diverso, suponen ya un reto inicial para quien, además, debe demostrar sus capacidades y competencias en el ámbito de la innovación, las nuevas tecnologías, la coordinación, el trabajo en equipo y las relaciones personales. Como en el caso de las asesorías, tal vez incluso de una forma aún más evidente, la dirección de estos centros debe ser percibida como una figura de referencia y prestigio indiscutibles en el ámbito educativo.

7. La formación ofertada por cada Centro de Profesorado debe tener en cuenta, por una parte, la necesaria atención a los problemas y demandas concretas de los profesionales docentes y de los centros de su ámbito de actuación. Cada centro, cada Asesor o Asesora tienen la capacidad

de atender con criterios propios a esa demanda, y la autonomía de organización y gestión reconocida en la normativa que regula la formación los avala. Pero, a la vez, debería establecerse como requisito básico de actuación la existencia de ciertos criterios comunes a los distintos Centros de Profesorado, que permitiesen una cierta homogeneidad en los referente a las respuestas ofrecidas, a la calidad y a los resultados de esa formación. El actual funcionamiento de los centros, su posibilidad de crear o participar en redes profesionales, la facilidad de las nuevas tecnologías para permitir la comunicación entre quienes tienen o plantean problemas semejantes, hace al mismo tiempo más fácil esa respuesta homogénea, y menos explicables las divergencias.

8. El principio general que define la formación a la vez como derecho y como deber de todo docente, desarrollado solo parcialmente en la normativa actual, debería ir concretándose, por una parte, en medidas que promuevan e incentiven la participación activa de los docentes interesados en mejorar tanto su práctica como su curriculum personal, y, por otra, en medidas que convenzan a los más desmotivados de la necesidad ineludible de esa formación para el desempeño de su trabajo. Puesto que ya se contempla normativamente la formación impartida o recibida como mérito o como requisito para el desempeño de determinadas funciones y para el reconocimiento de derechos económicos, deberían desarrollarse mecanismos similares que no solo

incentiven esa participación, sino que desaconsejen actitudes no comprometidas con la formación.

9. La gestión y organización de los recursos tanto humanos como materiales de los que disponen los Centros de Profesorado para llevar a cabo su tarea formativa debe basarse, no solo en tiempos de dificultades económicas, pero especialmente en ellos, en criterios de absoluta eficiencia. Basta repasar la oferta de actividades publicada en la página web de cualquier Centro de Profesorado para comprobar la diversidad de ámbitos que deben cubrir, los diferentes intereses de formación que es necesario atender y la complejidad de una organización coherente y homogénea. Pero es posible atender a esas necesidades mediante una programación racional, seleccionando los recursos más eficaces, que no siempre tienen que ser los más costosos, estableciendo prioridades y procurando que cada actividad se realice de la forma más eficiente posible.

10. En cualquier caso, las consideraciones esbozadas en los apartados anteriores podrían resumirse afirmando que el objetivo final que debe guiar la planificación de los centros del profesorado, desde la simple organización de una actividad concreta, pasando por la gestión de los recursos económicos, la selección de los candidatos o candidatas a la función asesora o a la dirección, hasta la elaboración del Plan de Centro, no puede ser otro que el de la *aplicabilidad* de los resultados de esa formación en el aula; es decir, la mejora progresiva de la labor docente

para que ésta, a su vez, revierta en una mejora perceptible, e incluso mensurable de la educación recibida por nuestro alumnado. Cualquier modalidad de formación puede resultar adecuada, dependiendo de su contexto: formación en centros, grupos de trabajo, cursos, congresos, encuentros, jornadas, formación presencial o teleformación... Pero cualquiera de ellas debería evaluarse en función de su capacidad de influir en la mejora de la práctica docente, en la mejora de los resultados de esa práctica, y por tanto, en las expectativas personales, sociales y profesionales del alumnado al que va destinada.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, LA INNOVACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Emilio Solís Ramírez

Instituto Provincial de Educación Permanente de Sevilla.
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
esolis@us.es

RESUMEN

A partir de un breve recorrido sobre la historia más reciente de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, con concreciones para Andalucía, se llega al estado actual, de cierta incertidumbre y se describen algunas propuestas de mejora.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, INNOVACIÓN EDUCATIVA

Citar artículo: SOLÍS RAMÍREZ, E. (2012). *La formación del profesorado, la innovación, la investigación y la práctica educativa. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Introducción

La formación del profesorado es quizás una de los aspectos más importantes del desarrollo de un Sistema Educativo, entendido este en su sentido más amplio. Esta importancia deriva de la incidencia que dicho aspecto tiene, posteriormente, en la formación de los ciudadanos y ciudadanas de un país. Un profesorado debidamente formado, será una garantía para desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos niveles educativos.

Los grandes cambios sociales, económicos y tecnológicos que se vienen produciendo y que afectan al conjunto social repercuten de manera muy directa en el ámbito educativo y, de forma particular, en uno de sus principales agentes, los profesores y profesoras, que se ven abocados a cambios profundos en su función.

Quizás en nuestro país y también en nuestra comunidad autónoma, la formación del profesorado, es todavía una asignatura pendiente y susceptible de mejora. Buena prueba de ello es que ha sido objeto de estudio en comisiones parlamentarias, en el caso de Andalucía, ha dado lugar a titulares de prensa en fechas recientes por parte de políticos y expertos y también de atención en los programas electorales de los partidos políticos en la última campaña electoral y anuncios de cambios en relación con este asunto en las primeras declaraciones del nuevo gobierno de la nación.

En este trabajo, dentro de las posibilidades que su extensión permita, intentaremos realizar un análisis breve de la historia en la formación del profesorado, haciendo referencia a la formación inicial y a la formación permanente, en que punto estamos y que propuestas se podrían hacer de cara a su mejora.

La Formación inicial

La Formación inicial, a nuestro entender, abarca todo el proceso de estudios universitarios básicos (diplomatura, grado, licenciatura), los estudios de de

postgrado o máster, caso de que sean necesarios o exigibles y también se debería incluir en este concepto, la etapa de profesorado novel, es decir, la correspondiente a los primeros años del ejercicio de la docencia en un centro educativo.

Por otra parte, dentro de este apartado, distinguiremos la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria y la del profesorado de Educación Secundaria, debido a que tienen ciertas características que las diferencian, aunque eso no es óbice para que también compartan problemas, realidades y necesidades de mejora.

La formación inicial en Educación Infantil y Primaria.

Si echamos la vista atrás unos años, en las llamadas **escuelas normales**, era donde se formaba al profesorado de Educación Infantil y Primaria. Estas instituciones, que entonces no formaban parte del mundo universitario, se regían fundamentalmente por modelos en los que primaba el entrenamiento práctico en la metodología y el aprendizaje de los contenidos que se enseñaban en las escuelas. Las prácticas se llevaban a cabo en escuelas especializadas (conocidas entonces como Escuelas Anejas) y eran supervisadas por las profesores de la escuela. Con posterioridad, estas escuelas normales se fueron integrando en la estructura universitaria, dando lugar a las **Escuelas de Magisterio** y **Escuelas de Formación del profesorado de E.G.B.** que, finalmente, se integraron en las **Facultades de Ciencias de la Educación. En estas facultades se ha desarrollado tanto la Diplomatura (en vías de**

extinción), como en la actualidad, y en aplicación del EEES [1] (el llamado plan Bolonia), se desarrollan los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Este proceso de evolución institucional, también llevó aparejado un proceso de evolución en cuanto a modelos de desarrollo de los curriculum y las prácticas de enseñanza. Los aspectos didácticos, psicológicos y sociológicos fueron tomando carta de naturaleza en los planes de estudio, aunque coexistiendo en la mayoría de los cosas con materias más académicas y relacionadas con contenidos científicos, en algunas ocasiones, alejados de las necesidades de formación del profesorado de estas etapas. Las prácticas de enseñanza se trasladan en su desarrollo a Centros Educativos no especializados y se diversifica la presencia de tutores y tutoras, aunque sigue existiendo una supervisión de las prácticas de enseñanza por parte del profesorado universitario.

En general, los planes de estudio de los nuevos Grados, al menos en teoría, se han decantado por la inclusión de materias en las que prima la didáctica, los modelos de aprendizaje, etc., frente a asignaturas con contenidos más académicos o científicos, aunque algunas quedan aún. Por otra parte el número de créditos de las prácticas en los Centros ha aumentado considerablemente, respecto a la Diplomatura. No obstante sigue existiendo, a mi entender, un problema y el de la elección o acreditación de los centros y los tutores de esta fase de prácticas. Dado que esta circunstancia es común a la fase de prácticas

del profesorado de Educación Secundaria, haremos un apartado común para esta problemática.

La formación inicial en Educación Secundaria

La formación inicial del profesorado de secundaria en nuestro país, ha estado regulada "de facto" durante casi 40 años, por una norma, de 1971, pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad y de estado. Esta norma regulaba el Título para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, el llamado CAP. En 1995, el Ministerio de Educación, publicó un Decreto que regulaba el Título Profesional de Especialización Didáctica, como curso de post grado, que tenía que estar en vigor en el año 2000. El cambio de gobierno en 1996 (gobierno del PP), nos llevó a una nueva prórroga del CAP. La publicación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 2002), propone la impartición del título de Especialización Didáctica, también como curso de postgrado. Cuando está a punto de cumplirse el plazo para su implantación, un nuevo cambio de gobierno en 2004 (gobierno del PSOE), congela la aplicación de la LOCE y prorroga de nuevo el CAP. La LOE, publicada en 2006, otorga el carácter de Máster Universitario a la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria que se comenzó a impartir en el curso 2009-2010 ¿Se acuerdan de aquello de Cánovas y Sagasta?

Este Máster intenta responder a la necesidad social de mejorar la calidad de la enseñanza en Secundaria, dotando al profesorado en formación de un conjunto de competencias profesionales que les permitan adaptar los

contenidos de disciplinas como la biología, la historia, la química o las matemáticas a las características propias del alumnado de este nivel educativo. Tal adaptación supone conocer tanto los contenidos de las disciplinas en cuestión (formación que se realiza en las licenciaturas correspondientes) como la didáctica de dichos contenidos (es decir, cómo seleccionar los contenidos, como preparar las propuestas de enseñanza, qué tipo de actividades desarrollar para que los alumnos realmente aprendan, cómo evaluar lo que van aprendiendo, etc.), formación que se daría en el Máster.

Uno de los problemas que aparecen en el desarrollo de este Máster, es cuando las administraciones correspondientes (Consejerías de Educación y de Innovación) dejan a las universidades total autonomía para definir los planes de estudio y el perfil del profesorado universitario que ha de impartirlo. Se da la paradoja de que es probablemente el único Máster universitario que se imparte en la práctica totalidad de las universidades públicas y privadas del Estado, de 76 universidades se imparte en 65, con la particularidad de que de esas 65, 17 no tienen Facultad de Ciencias de la Educación o en su defecto estudios de Grado de Infantil o Primaria, que podamos suponer implica la presencia de profesorado acorde con las materias que se puedan desarrollar en este tipo de Máster. Podemos incluso suponer que la inclusión de este Máster en las distintas universidades, se ha planteado como un mecanismo de ingresos económicos para las mismas, ya que entendemos, que un Máster de carácter profesionalizador como es éste, puede tener una demanda asegurada, ya que es la única vía posible del acceso posterior a la función docente en los centros públicos, concertados y privados. Esto ha podido llevar, en algunas

universidades, a un mecanismo de reparto de créditos, para “contentar” a diversas Facultades y Departamentos, muchos de ellos sin relación alguna con las Ciencias de la Educación, en detrimento de la calidad de la docencia del Máster. y en contradicción no sólo con la normativa legal, sino con los textos de la Memoria de verificación del Máster elaborada por cada Universidad [2]. Se incurre así, además, en una contradicción inexplicable, pues, al dar protagonismo a Facultades y Departamentos que no tienen nada que ver con la enseñanza de las didácticas específicas contempladas en la normativa del Máster, la propia Universidad deja de reconocer tanto el perfil como la competencia de un profesorado y de unas áreas académicas establecidas y reconocidas por la propia Universidad; es como si una empresa tuviera personal especializado para una tarea, pero empleara a otro personal diferente para realizar esa tarea; nadie razonablemente lo entendería. Una actuación así resulta difícilmente comprensible para la sociedad, que espera de la Universidad la utilización de sus mejores recursos humanos en una tarea de tanta importancia como es la formación del futuro profesorado de Secundaria, sin duda uno de los factores decisivos para la mejora de la educación, como ya adelantábamos en la Introducción de este trabajo.

La fase de prácticas en la Formación inicial

Como indicábamos con anterioridad, uno de los aspectos más determinantes, a nuestro entender, en la formación inicial del profesorado, es la llamada fase de prácticas. Aunque es diferente en el caso del profesorado

de Infantil y Primaria – se realizan dentro de los estudios de grado-, que en el caso de educación Secundaria –que se realiza dentro de los estudios de postgrado-, el elemento clave de la elección de tutores y centros, tienen una característica común. Esta característica es que, aunque en los correspondientes convenios de colaboración Consejería de Educación y Universidades Andaluzas, se recoge la idea de "*la importancia crucial que representa la realización de prácticas para los alumnos de las Facultades.... como estrategia básica de su formación inicial que los prepara de forma idónea para los tiempos futuros como docentes*", la realidad es que no se conjuga esa importancia con la que debería tener la selección de centros y tutores. Es decir, los centros educativos de los distintos niveles en los que se desarrollará la fase de prácticas, deberían ser centros en los que existan o se desarrollen ejemplos de "buenas prácticas", que tengan proyectos educativos de carácter innovador, en los que existan equipos de profesores y profesoras comprometidos con una mejora de la práctica docente y que tengan una trayectoria de compromiso con su proyecto educativo y con la formación del profesorado.

Por otra parte esta selección o acreditación deberá ir unida a la que se haga el profesorado tutor, ya que éste deberá, fundamentalmente, ejercer una labor de acompañamiento, orientación y apoyo en la práctica docente del profesorado novel y tendrá como misión fundamental la de introducir al profesorado que se encuentra en fase de prácticas, en la realidad institucional y social de un centro educativo, así como abrirle posibilidades y horizontes para la adaptación pedagógica y didáctica de su actividad docente a las peculiaridades de cada contexto. Para ello será necesario que en la selección

del profesorado tutor, se tuvieran en cuenta aspectos como: Experiencia docente, experiencia innovadora e investigadora, compromiso con la formación, conocimiento del contexto educativo donde desarrolla su labor y por tanto donde se va a desarrollar la fase de prácticas y la posibilidad de contar con un equipo de trabajo en el departamento, o coordinación de ciclo y en el centro, que colabore en el desarrollo de la fase de prácticas, de forma que la misma permita una visión integral del desarrollo de la profesión docente.

La formación permanente

Desde mediados de la década de los años 70, los "Movimientos de Renovación Pedagógica", aglutinaron gran parte de las inquietudes del profesorado, propiciando la reflexión sobre la realidad de la escuela y la enseñanza y establecieron las bases de la renovación de nuestro sistema educativo. Una muestra de la efervescencia de esta época son las numerosas ediciones de las "Escuelas de Verano" que poblaban nuestra Geografía. En éstas, el intercambio de experiencias y materiales entre el profesorado, se realizaba en el seno de un espacio y en un tiempo, en el que la convicción de trasladar la democracia y el cambio al ámbito educativo, constituían un caldo de cultivo en el que cristalizaron muchas iniciativas que han perdurado en el tiempo. La Administración educativa andaluza, pone en marcha programas relacionados con el perfeccionamiento del profesorado, surgiendo de esta manera los Proyectos de Innovación y Experimentación Educativa y los

Seminarios Permanentes, que permitieron acuñar un nuevo término dentro de la formación del profesorado: la autoformación.

Desde otro punto de vista, se avanza en la creación de estructuras que apoyen y dinamicen las acciones formativas que el profesorado está desarrollando. Surgen así los centros de Recursos (CEREs) para prestar apoyo al profesorado en la utilización de los medios audiovisuales y los Departamentos de Informática (DINs), con el mismo objetivo pero en el campo de la informática, como apoyo al Plan Alambra, primera propuesta de la administración educativa andaluza para la introducción de las TIC en los centros educativos.

La creación de los CEP

La creación de los Centros de Profesores por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1984, intenta, partiendo de la experiencia de los años anteriores y de la propia evolución del sistema educativo conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado. Una basada, en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación. La otra sustentada en programas institucionales no siempre sensibles a las inquietudes del profesorado: Estas dos vías discurrían por caminos paralelos con cierta desconexión entre sí y con un cierto grado de disociación en cuanto a objetivos y métodos.

El desarrollo de la autonomía andaluza a partir del estatuto de 1981, permitió que en 1986 se crearan los Centros de Profesores en Andalucía. En ella los Centros de Profesores se definen como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo del profesorado, gestionados de forma democrática y participativa y apoyada por la Administración educativa. Asimismo en esta época se establecieron las bases del programa de Reforma Educativa, que daría lugar años más tarde al establecimiento del Sistema Educativo desarrollado en la LOGSE.

Los Planes Andaluces de Formación Permanente del Profesorado

El desarrollo de la Experimentación de la Reforma del Sistema Educativo, en el que la comunidad autónoma a andaluza, jugó un papel activo, desemboca, en el año 1990, en la publicación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE, que además de introducir cambios profundos en la estructura del sistema, como es el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, introduce cambios en la concepción de la escuela, con la aparición de la idea de escuela “comprensiva”.

En 1992 se publica el Primer Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Este Plan pretende conciliar las necesidades de formación expresadas por el profesorado con las necesidades de formación generadas por el propio sistema educativo. Aunque este pueda ser una de las principales características de este I Plan, no podemos dejar de mencionar otros aspectos que en el se contemplaban y que de cara a una mejora de la calidad de la

educación, no eran menos importantes: establecimiento de itinerarios formativos para el profesorado, establecimiento de relaciones entre las necesidades de formación del profesorado y la innovación y la investigación, la apuesta por los "grupos de trabajo" como elemento básico para el análisis y la discusión de la práctica docente, entre otros. Unos años después, todo este proceso se consolida, con la publicación en 1997 del Decreto que regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado.

Con posterioridad, en el año 2003, se publica el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que sigue en vigor en la actualidad, y en el que se recogían algunas finalidades, que pensamos que están totalmente en vigor, casi dieza años después. Podemos citar como ejemplos: La mejora de las practicas educativas para una mayor calidad del aprendizaje del alumnado. La promoción de la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, la producción de conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa y la construcción de comunidad de aprendizaje y educación. El II Plan sufre una modificación establecida por la Orden de 28 de noviembre de 2005, que entre otros aspectos hace referencia a cuestiones planteadas a lo largo de este trabajo, en relación con el papel que podrían adoptar los Centros del Profesorado en relación con la Formación Inicial que, pensamos, de haberse llevado a la práctica hubiera implicado una mejora sustancial en las prácticas de los estudiantes de Magisterio, del futuro profesorado de Educación Secundaria y del profesorado novel, del que hablamos al principio de este trabajo.

Dónde estamos. Hacia dónde vamos

Durante los últimos meses hemos visto cómo el tema del acceso a la función docente y la formación inicial, como indicábamos al principio de este trabajo, ha dado lugar a titulares de periódicos, comisiones parlamentarias, propuestas electorales, anuncios políticos, etc. En concreto en Andalucía, ha sido publicado en la página web de la Consejería de Educación un proyecto de Decreto que, a juzgar por su título, pretendía regular tanto la formación inicial como la formación permanente. En este borrador, por ejemplo, se hace referencia a algunos de los aspectos aquí desarrollados, como es la acreditación de los centros para que puedan albergar las prácticas de enseñanza (tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Educación Secundaria) y las funciones que el profesorado tutor debería desempeñar. También reordene el Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado, aunque en este caso los aspectos normativos pueden ser más o menos similares al Decreto actualmente en vigor. No parece posible que en las fechas en que este trabajo se está produciendo y con unas elecciones en Andalucía, bastante próximas, dicho Decreto vaya a ver la luz. Habrá que esperar unos meses hasta ver que puede ocurrir con él. Por tanto seguimos estando donde estábamos.

Algunas propuestas

Como ya he indicado en otros trabajos (Solís, 2011), parecería una obviedad decir que los resultados de las buenas prácticas en la enseñanza no

son inmediatos ni evidentes. De la misma manera, no son evidentes ni inmediatas las aportaciones que a estos resultados puedan ofrecer los procesos de formación del profesorado y la innovación e investigación educativas. Probablemente, esta situación no se produzca únicamente en el terreno de la educación y la enseñanza. Pensemos, por ejemplo, el tiempo que ha tardado en ser asumido el uso del cinturón de seguridad por quienes conducen automóviles. Fruto de los estudios e investigaciones realizadas, hace más de 20 años se legisló su uso obligatorio. Aún hoy en día, los ocupantes de entre un 20 y un 30 % de los vehículos siniestrados en el año 2009 [3] no llevaban puesto el cinturón de seguridad. Lo mismo podríamos decir de otras cuestiones, como el uso generalizado de las vacunas (todavía hay personas que se resisten a su utilización), el consumo de determinados alimentos (aceite de oliva frente a girasol), etc.

Pensamos que se produce una situación similar en el caso que nos ocupa, esto equivale a decir, que las relaciones entre la formación del profesorado, la investigación, la innovación y la práctica educativa son, cuando menos, complejas. En algunos trabajos relacionados con la innovación y la investigación del profesorado (Gil y Vilchez, 2004; Pro, 2009; Solís, 2011) se han planteado algunas propuestas para conseguir que estas relaciones sean beneficiosas para el desarrollo del sistema educativo en general y puedan producir conocimiento educativo, pensamos que habría que trabajar en tres frentes:

1.- En los procesos de formación del profesorado, tanto en la formación inicial como permanente, se debe trabajar intensamente acerca de la importancia de conocer las aportaciones de la investigación y la innovación educativas y analizar las posibles situaciones problemáticas que se puedan presentar en la práctica docente. Y hacerlo desde una perspectiva que, como indica Imbernon (2007), tenga en cuenta la complejidad de la actividad docente, los cambios en las relaciones que se dan en los centros, las relaciones entre el profesorado, etc., pasando, así, de una formación individual a una colaborativa.

2.- En lo que respecta a la Innovación y la investigación educativa, una gran parte de la investigación educativa debería ser realizada desde la práctica, potenciando la función investigadora del propio profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, con la estrecha colaboración del profesorado de las universidades, ya que esto permitiría:

- Fundamentar el desarrollo de recursos didácticos, enfoques curriculares y procedimientos de evaluación que sustenten la innovación en la práctica.
- Proporcionar datos de las investigaciones realizadas para la planificación racional y la evaluación de los centros y de los programas, optimizando los procesos de toma de decisión.
- Facilitar una mayor comprensión de los factores contextuales, sociales y culturales que inciden y condicionan los procesos educativos y favorecer la formación de los propios agentes investigadores, vinculando la investigación didáctica con la práctica educativa cotidiana.

3.- En relación con el papel de las Administraciones. Es imprescindible que se den las máximas facilidades desde las instituciones responsables, tanto de la investigación –universidades– como de la educación –ministerio y consejerías de las comunidades autónomas–, para que los procesos de colaboración anteriormente descritos y en relación con la formación del profesorado, la investigación, las innovaciones en los centros, etc., sean viables y satisfactorios. Nos referimos a que se deben eliminar trabas y procedimientos burocráticos, así como también propiciar el reconocimiento de las buenas prácticas, potenciando su difusión y conocimiento, lo que implicará la formación de redes entre el profesorado implicado y la introducción de mecanismos que permitan el desarrollo profesional del profesorado que investiga e innova, ya que su tarea proporciona un valor añadido al hecho educativo.

En resumen, una mejora real de la educación y, por ende, de la preparación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, pasa necesariamente porque las relaciones entre la formación del profesorado, la investigación, la innovación y la práctica educativa, aun siendo complejas, se consideren fundamentales e imprescindibles para el desarrollo de la educación, puesto que entendemos que la complejidad aportará enriquecimiento al conocimiento educativo.

Referencias Bibliográficas

- GIL PÉREZ, D.; VILCHEZ A. (2004): «¿Qué relaciones existen entre investigación e innovación en la educación científica? Necesidad de un serio debate y reorientación». *XXI Encuentros sobre Didáctica de las Ciencias Experimentales.* Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 533-545.
- IMBERNON, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- PRO, A. (2009). «¿Qué investigamos sobre la didáctica de las ciencias experimentales en nuestro contexto educativo?». *Investigación en la Escuela*, núm. 69, pp. 45-59.
- SOLÍS, E. (2011). ¿Cómo integrar la investigación, la innovación y la práctica en la enseñanza de las ciencias? *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*(68)*, pp. 80-88.*

Documentos y normativa consultada:

- I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (1992). Edita Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: Sevilla.
- DECRETO 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. BOJA 9-8-1997.
- DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA 25-4-2003
- II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2002). Edita Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: Sevilla.
- **ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.** BOJA de 26/06/2003
- ORDEN de 28 de noviembre de 2005, por la que se modifica el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado aprobado por la Orden que se cita. BOJA 15-12-2005.
- Proyecto de decreto **/2011, de ** de ****, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad

autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado. Consultado el 15-02-2012.

http://www.ced.junta-andalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/FORMACION/proydecformacion&vismenu=

NOTAS

---

[1] Espacio Europeo de Educación Superior.

[2] En el caso de las Universidades Andaluzas, la memoria de verificación del Máster es prácticamente común y se puede consultar en la mayoría de las páginas web de dichas universidades.

[3] Fuentes de la DGT. Ministerio del Interior. Gobierno de España

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA VISIÓN DESDE EL DECANATO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Francisco Villamandos de la Torre

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
decano_fce@uco.es

RESUMEN

Este trabajo supone un intento de reflexionar sobre la formación inicial del maestro desde una perspectiva un tanto diferente. En lugar de intentar hacer un análisis pormenorizado de los elementos que la componen, pretende provocar una reflexión sobre las dimensiones variables que componen el escenario en el que estos se mueven. Es imprescindible que actuemos sobre todos los parámetros conjuntamente, de forma ordenada y en la misma dirección para conseguir efectos sinérgicos. No podemos seguir consintiendo que los diferentes actores institucionales pretendan cada uno resolver el tema por su cuenta sin ponerse de acuerdo. En esta visión de conjunto son importantes: conseguir un diseño que equilibre la formación académica con la profesional, revisar el rol o roles a desempeñar por el maestro en la sociedad, brindar instrumentos para la interpretación y la intervención en la realidad, formación académica y profesional del futuro maestro, así como expandir el círculo social de relaciones. Variables de mayor escala que influirían en una mejora son la unificación administrativa del proceso de formación e incorporación al sistema educativo: selección - formación – incorporación, así como la definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Citar artículo: VILLAMANDOS DE LA TORRE, F. (2012). *Formación inicial del profesorado. Una visión desde el Decanato de la Facultad de Educación. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Introducción

Al igual que ocurre con el resto de las titulaciones universitarias, la formación inicial del profesorado está actualmente en pleno proceso de implantación de los grados, la nueva tipología de títulos universitarios en el paraguas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, a partir de ahora y "proceso de Bolonia" en su acepción más popular).

Para la formación inicial del maestro esto supone algo completamente nuevo desde que pasaron a ser estudios universitarios con la Ley General de Educación de 1970. Por primera vez se abre la posibilidad real y normalizada de que los maestros puedan dar clase en la universidad y por lo tanto, participar con pleno derecho en su formación inicial.

Evidentemente este hecho carece de significado si no se toma en consideración que, hasta ahora, era imposible que los maestros pudieran dar clase en los centros universitarios de formación del profesorado a menos que, claro está, hubiesen hecho a posteriori una licenciatura.

Este contexto coincide, además, con un momento de especial sensibilidad sobre todo lo que supone la educación, su propia concepción como derecho universal y su papel en una sociedad que acaba de asomarse al siglo XXI. ¿Es adecuada la educación que damos a nuestros hijos? La realidad se impone y con independencia de las tasas de fracaso escolar y los informes PISA, si más del 50 % de nuestros jóvenes no encuentran trabajo y tienen serias dificultades para incorporarse efectiva y eficazmente a la sociedad, mal podremos decir que son la generación mejor formada.

Digo esto porque se supone que la “Educación” tiene como fin principal preparar a los nuevos ciudadanos para incorporarse con solvencia a la sociedad. Luego, puede que estemos ante la generación más formada, pero no parece que ante la mejor formada.

Ante una situación tan escalofriante, la mirada se vuelve inexorable hacia los maestros y profesores de todos los niveles y la forma que tenemos, a su vez, de formar a los propios maestros (informes McKinsey 2007 y 2010). Porque si no se trata de cantidad de formación, será de calidad, y ahí está el trabajo del profesional docente y de todo el sistema educativo. Porque lo que está claro es que el conjunto no funciona bien.

Pero decir que esto no funciona o funciona mal es muy fácil. Analizar y explicar cuáles son las causas que han producido esta situación no es fácil, pero se puede hacer. Lo que ya resulta realmente difícil es diseñar un futuro diferente y con garantías de obtener mejores resultados. Esto es, poner las bases para que el futuro sea mejor.

Este trabajo supone un intento de reflexionar sobre la formación inicial del maestro desde una perspectiva un tanto diferente. En lugar de intentar hacer un análisis pormenorizado de los elementos que la componen, pretendo provocar una reflexión sobre las dimensiones variables que componen el escenario en el que estos se mueven.

Una primera aproximación teórica

Antes de nada es necesario plantear la idea base sobre la que organizar esta reflexión: “el sistema educativo es un sistema complejo y como tal, no sirven las soluciones reduccionistas, ni simples ni lineales”. La ciencia no nos proporciona instrumentos fiables para la intervención en sistemas complejos y nuestras acciones no pueden guiarse por la misma metodología que si quisiéramos intervenir en un sistema sencillo. Esta reflexión creo que es básica y fundamental si pretendemos reflexionar sobre el sistema educativo y la necesidad de cambiarlo y mejorarlo. Nos debemos posicionar no sólo en la mejora de elementos concretos, sino en la necesidad de alterar el escenario en sí mismo para vencer las sinergias negativas.

Quizás lo que acabo de expresar sea demasiado abstracto para que pueda ser entendido por un lector que no comparte visiones previas y necesita ser traído a una explicación más concreta. Permítanme, por tanto, intentarlo con algún ejemplo en la formación inicial del maestro.

Supongamos (y no es mucho suponer) que identificamos como un aspecto mejorable en la formación inicial, las prácticas que el alumnado de las facultades realiza en los centros educativos (el conocido *Prácticum*). Una acción concreta podría ser intensificar o aumentar las prácticas (cosa que ya han hecho los nuevos títulos); desde luego puede mejorar algo, pero si las prácticas no son buenas, lo único que se hace es prolongar lo inútil. Hay, por tanto, que mejorar también la concepción de las prácticas, su estructura,

diseño, y vigilar su desarrollo (en ello estamos) pero aún así la cosa puede quedar en una pequeña gran mejora.

Así que no creo que la solución pudiera venir por lo que propone el documento de formación de profesorado de Andalucía (BOPA del 4 de julio de 2011. Pg. 10) *"La necesidad de que las universidades lleven al máximo legal el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros. El objetivo debería ser alcanzar los dos cursos."*

Independiente o adicionalmente de esto, si encontráramos la manera de modificar aspectos más "de escenario" más de sistema, como conseguir que no tuviéramos que organizar un número tan enorme de prácticas, es posible que los indicadores mejoraran más automáticamente. Si pudiésemos permitirnos seleccionar a los alumnos realmente interesados y con capacidades demostradas, (ver las recomendaciones del mismo documento en la páginas 11 y 12) a lo mejor todo mejoraría. Si, además, actuásemos sobre todos los parámetros conjuntamente, de forma ordenada y en la misma dirección, a lo mejor conseguíamos efectos sinérgicos y sería cuando este mini sistema podría mejorar significativamente. Si por el contrario sólo actuamos parcialmente o sobre una sola de las variables, los resultados esperados serán necesariamente pobres. Mejorar el sistema sin modificar las variables que lo definen, sino sólo las del proceso interno, no conseguirán mejoras sustantivas.

Así pues, desde esta perspectiva, mejorar el prácticum implica necesariamente tocar todos estos niveles conjuntamente: definición de los resultados de aprendizaje, determinación de un sistema de seguimiento

pormenorizado, selección de los actores implicados, reducción del número de alumnado a formar, elevar la resolución y la exigencia en la evaluación del alumnado, recompensar debidamente la implicación del profesorado de los centros y de la facultad y, sobre todo, clarificar los objetivos generales que se persiguen a corto y medio plazo y asegurar la sinergia de todos los actores implicados.

Quiero ahora hacer notar que, en los diferentes aspectos ejemplificados, se han puesto en juego un nutrido número de actores diferentes: Ministerio (determinaron las directrices de los títulos), Consejerías de Educación (que puede influir en la demanda y establecen las reglas de la colaboración), Dirección General de Universidades (que determina la oferta formativa), Rectorados (que concretan las estrategias de acción y desarrollan políticas de apoyo, o no, de las mejoras propuestas), Juntas de Facultad (que diseñan y modulan la intensidad de los esfuerzos), Decanatos (que coordinan el proceso dependiendo de su posición más o menos proactiva), Comisión Provincial de Prácticum (que termina definiendo no sólo el escenario de trabajo, sino la empatía y el talante con el que se trabaja). Así, cuando finalmente la Consejería de Educación quiera reglamentar sobre la formación del profesorado, no puede olvidarse del resto de los actores ni minimizar su papel. Si hace esto, el resultado no será el que todos esperamos. No podemos seguir consintiendo que los diferentes actores institucionales pretendan cada uno resolver el tema por su cuenta sin ponerse de acuerdo. No es ni eficaz ni rentable ni real.

Todos los actores son importantes, pero ninguno de los citados son los actores directamente implicados en el proceso particular. Por supuesto, estos últimos, el alumnado, el profesorado del prácticum de la Facultad y el de los centros escolares, acaban definiendo la calidad final de las prácticas. Sin embargo, en muchos aspectos se ven condicionados por los anteriores y por los límites y restricciones que determinan al configurar el sistema. Aquí es donde pienso que deberemos actuar si queremos conseguir una mejora sustancial en el prácticum, ya que los problemas que hemos detectado tienen que ver con los resultados globales y no con defectos individuales.

Como puede fácilmente deducirse de lo expuesto en un ejemplo tan concreto y "*simple*" como la organización de las practicas de la formación inicial de maestros, abordar la mejora del conjunto del Sistema Educativo requeriría un análisis muy detenido y, sobre todo, un posicionamiento de humildad ante la complejidad que no suele ser frecuente en muchos de los análisis que se difunden.

Este esfuerzo es de todos, pero las autoridades políticas tienen un papel fundamental, el de vigilar que el desarrollo normativo que diseñen no haga desaparecer la coherencia global del sistema.

Hay que decir aquí que en la última legislatura autonómica, el Parlamento Andaluz ha hecho gala de coherencia y solidez intelectual cuando abordó tanto el proyecto de Convergencia Educativa de Andalucía (BOPA del 28 de enero de 2010) como el estudio sobre la Formación del Profesorado (BOPA del 4 de julio de 2011). Otra cosa fue el proyecto de decreto (no acabó de promulgarse)

en el que se pretendía plasmar los resultados de estos trabajos en una normativa específica sobre formación del profesorado. En este caso el documento adolecía de algunos defectos como los descritos y supongo que fueron los que finalmente impidieron su promulgación. Por otra parte, encontré en él una falta de visión global del sistema y sobre todo, una ausencia o minusvaloración de los otros actores implicados y ninguna expresión de la necesidad de implicarlos en el proceso.

Un acercamiento a las variables pertinentes en formación inicial del maestro

Una vez descrito el tipo de planteamiento que proponemos en la forma de acercarnos a los diferentes y complejos problemas que abordamos, podríamos ahora avanzar en un ejercicio de identificación de las variables que sería conveniente visualizar en la formación inicial del maestro.

Por supuesto, lo que viene a continuación no es más que una selección y una reflexión personal y por lo tanto, muy limitada. Pretende solamente aportar una visión en la que cada variable considerada se justifica por su papel en la definición del escenario y no tanto por su importancia intrínseca. Desde otras perspectivas la selección de variables sería muy diferente. Esas otras perspectivas son también importantes y requieren considerarse en su justa medida, pero personalmente entiendo que pueden encontrarse con más facilidad en los documentos existentes.

Veamos pues una selección de variables que intentan abordar el problema de una forma sistémica y que enumeramos como sigue:

1. Balance entre la formación académica y la profesional

En esta visión de conjunto la primera cuestión básica es la de conseguir un diseño que equilibre la formación académica con la profesional. Supuestamente esto se cita en las introducciones y en las líneas generales de las diferentes propuestas y normativas que se han ido sucediendo. Sin embargo, luego no lo encontramos en los diseños reales ni en las directrices básicas. Ni siquiera se hace un mínimo balance de esto una vez concretados los planes de estudio.

Por una parte, la formación académica del maestro debe permitir alcanzar unas competencias intelectuales que lo equiparen con el resto de los titulados universitarios. Las cinco competencias definidas por el Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias para todos los graduados (BOE 2007) son un buen referente de lo que pretendemos decir (ver más adelante variable 4).

Por el otro, la formación profesional, que deberemos considerar tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, debe conseguir formar a profesionales con habilidades y destrezas coherentes con la labor a desempeñar. Las variables definidas en los documentos promulgados por el Parlamento Andaluz, pueden servirnos de guía.

Necesitamos, sobre todo, desarrollos normativos que no olviden ninguno de estos dos parámetros básicos y traten de uno o de otro aisladamente, sino que, al contrario, los traten de forma integrada. Como ya hemos comentado, este

parámetro debe mantenerse en todo el proceso de definición de los títulos y no solo en la declaración de buenas intenciones inicial.

2.- Revisión del rol o roles a desempeñar por el maestro en la sociedad.

Esto no es nada nuevo, pero requiere igualmente una aproximación diferente. No podemos seguir elaborando listas de competencias que pretendan justificarse por sí mismas, sino en función de los objetivos perseguidos por el sistema.

Pero para esto se requiere que se redefina totalmente un sistema que nos ha llevado al fracaso social en el que estamos. No podemos seguir formando a nuestros ciudadanos para incorporarse a "*una sociedad que no existe*". No podemos seguir impartiendo materias inútiles, pero tampoco contando mentiras piadosas sobre cómo es y cómo funciona la sociedad. El futuro ciudadano deberá estar formado para el mundo real, con sus posibilidades, pero también con sus dificultades intrínsecas. Las nuevas corrientes pedagógicas han terminando desvirtuándose en este sentido. Así, cuando por ejemplo proponían un mayor contacto con la realidad, se ha concretado en una realidad muy parcial muy restringida a la cosmogonía limitada del formador, con poca experiencia del mundo externo al entorno escolar.

Entendemos que es imposible que el propio sistema educativo pueda definir estos objetivos fundamentales. Será la sociedad la que deba definirlos. El instrumento para hacerlo suele ser una ley general sobre la educación. Quizás un pacto nacional sobre la educación (como el fracasado en la anterior legislatura). En cualquier caso, es urgente que la sociedad haga una

redefinición de los objetivos que persigue con la educación y que la formación inicial del profesorado responda a ellos con coherencia. No podemos seguir en una partida en la que no sabemos en la dirección en la que está la portería.

El planteamiento que acabo de defender es probablemente ideológico. Lo es en tanto que asume que la educación no es sólo un derecho individual, que lo es, sino un instrumento colectivo del que se dota una sociedad para mejorarse a sí misma. Si no se contemplan las dos cuestiones no tiene sentido que luego nos planteemos qué hemos hecho mal. No habremos hecho nada mal si decimos tener la generación mejor formada. Pero si sentimos que algo falla, lo primeo que hay que hacer es clarificar en qué necesitamos mejorar y hacerlo sin ambigüedades ni planteamientos retóricos o políticamente correctos.

Una vez que se llegue a esta definición, si se llega, urgiría inmediatamente revisar las directrices ministeriales que definen los títulos de maestro y de profesor de secundaria.

3.- Brindar instrumentos para la interpretación y la intervención en la realidad

Decimos estar preparando a las nuevas generaciones en una sociedad del conocimiento, en las que las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel más que protagonista y en el que se requieren instrumentos para la comunicación universal (como el uso de lenguas francas, lo que hoy representa el Inglés). Sin embargo, estamos atiborrando a nuestros alumnos de contenidos sin pedirles nunca que los apliquen ni que demuestren solvencia en su uso práctico. A los nuevos maestros los formamos en una serie de contenidos que almacenan de forma inconexa y luego pretenden soltar de la

misma manera inconexa. Mi experiencia como docente de más de treinta años en la formación inicial del profesorado me ha demostrado que mis alumnos vienen sabiendo y conociendo muchas cosas, pero que vienen sin haber entendido ni el diez por ciento de lo que conocen. Lo peor es que el sistema que tenemos no les permite mejorar esta situación de partida.

Cuando hablamos de Sociedad del Conocimiento, hablamos de un conocimiento que es más que información, que es una arquitectura equilibrada y elegante de ideas y procesos mentales. Sin embargo, en el plano académico, solemos utilizar el "conocimiento" como sinónimo sólo de saber de la existencia de algo, no de entenderlo. Igualmente, las pruebas de evaluación se dirigen mayoritariamente a este nivel básico y por lo tanto, el resultado no puede ser otro que el que conocemos.

Necesitamos pararnos mucho en este aspecto en la formación inicial del maestro. Necesitamos maestros con capacidad de interpretación de la realidad físico-natural y social que les rodea. No sólo que sean capaces de entender la importancia de esto, sino que sepan ponerla en práctica utilizando para ello una cantidad y una calidad de información (de conocimiento) suficiente. Pienso que debemos superar el nivel de conocimientos con el de entendimientos. Sin estas habilidades profesionales básicas ¿cómo puede un maestro ayudar al futuro ciudadano a entender su realidad y gestionar su propio desarrollo?

4.- Formación académica del futuro maestro

La formación del componente académico del maestro debe llevar a este profesional a los niveles que se le suponen a cualquier universitario. Éste nivel

está ya definido oficialmente en el listado de las cinco competencias básicas que aparecen en el Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias de 2007.

Competencias básicas de los graduados universitarios.

a) Que los y las estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

b) Que los y las estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

c) Que los y las estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos significativos (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

d) Que los y las estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

e) Que los y las estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Definir las materias concretas excede de las competencias de un trabajo como este, lo que sí que hacemos hincapié es en la necesidad de profundizar realmente en estas competencias básicas y en la conexión de todos y cada uno de los temas a incluir en este apartado en el esquema global que vamos definiendo. Esto es, deberemos seleccionar aquellas materias que sean relevantes para brindar al alumnado los instrumentos que necesita para la interpretación y la comunicación.

5.- Formación profesional del futuro maestro

En este aspecto hemos de contemplar tanto la formación profesional teórica como la práctica. El listado de temas teóricos a tratar en la formación profesional es abrumador pero tenemos que, nuevamente, balancear los diferentes aspectos. Debemos diseñar unos programas tomando en consideración una cuestión que debe estar clara pero que se suele desenfocar frecuentemente. La formación inicial a nivel de Grado Universitario no debe pretender abarcar todo el conocimiento sobre una profesión o disciplina. Se trata de una formación “inicial” en un proceso de “formación a lo largo de la vida”. Por ello se trata de seleccionar los temas básicos y más relevantes para el inicio de la profesión. No podemos volcar todo el conocimiento de las diferentes materias en estos primeros años. Sobre todo porque tenemos que

asegurarnos no sólo del conocimiento de lo que aportamos, sino de su correcto entendimiento y puesta en práctica.

En cuanto a la formación práctica, esta suele estar muy centrada en el prácticum del que ya hemos hablado. Sin embargo, existen otros aspectos de formación práctica que no se contemplan ni en ese prácticum ni en los desarrollos curriculares contemplados en las directrices ministeriales. Se trataría de unas prácticas muy intensivas y puntales y muy ligadas al desarrollo de asignaturas. Tienen como objetivo ejemplificar técnicas o modelos concretos de observación o de intervención y deben desarrollarse, normalmente, en grupos muy pequeños si se aspira a que los participantes "entiendan". A diferencia del prácticum que se desarrolla durante un periodo prolongado y con la supervisión directa de un tutor profesional (un maestro en ejercicio) estas prácticas se desarrollan en unas pocas horas y se realizan bajo la supervisión directa del profesorado de una asignatura concreta. Este tipo de prácticas plantean sobre todo problemas organizativos y de integración en el curriculum. Además, deben contar con la colaboración de centros y profesorado que permitan trasladar a los niños y niñas a los lugares habilitados para su desarrollo. Consideramos este tipo de prácticas con un alto nivel formativo y la necesidad de programarlas e integrarlas en el curriculum.

Por otro lado, se han identificado algunos aspectos de la formación profesional que parece que no se están desarrollando correctamente. Al menos en tanto que se identifican como déficit de formación del maestro a la hora de

ingresar en el sistema educativo. En este sentido, la Consejería de Educación afirma que deberían mejorarse aspectos como:

- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Capacidad de organizar el trabajo del aula.
- Habilidad para el uso de instrumentos para afrontar y resolver los conflictos.
- Mayor dominio de los procesos de acción tutorial.
- Dominio de instrumentos básicos como el software libre o las pizarras digitales.
- Mayor entendimiento de la realidad escolar.
- Mejores instrumentos para la atención a la diversidad.

Todos estos son sin duda elementos relevantes, pero merecería la pena valorar también la posibilidad de que al menos algunos de estos aspectos o competencias pudieran deberse desarrollar una vez dentro del sistema educativo.

En definitiva, la formación profesional del maestro debe aquilatarse mejor a la temporalización disponible y estructurarla en función del conjunto de variables y actores definidos tanto en este epígrafe como en la introducción. En el aspecto teórico, se requiere una revisión de contenidos para hacerles recuperar la relevancia que el propio sistema educativo considera que han perdido.

6.- Expandir el círculo social de relaciones

Si el mundo actual ha cambiado de manera importante, ha sido por las nuevas posibilidades de comunicación y relación interpersonal e institucional más allá de cualquier frontera. Parece que en esto estamos todos de acuerdo y tanto en los colegios como en la formación del profesorado se dice primar el uso de las tecnologías de la comunicación así como mejorar el uso del inglés como lengua franca para esa comunicación.

Pero en todo esto hay una variable que hemos dejado atrás y que resulta crucial para que todo esto tenga sentido o sirva para algo. La posibilidad de relacionarse con personas de otros países o culturas implica, por supuesto, dominar técnicas básicas (inglés e informática, para resumir) pero sobre todo se requiere tener la habilidad social de relacionarse con normalidad con personas de otras culturas o países.

Esta habilidad no se desarrolla fácilmente en las personas y menos cuando la tónica general del ambiente en el que se desarrollan es el de una sociedad que ha vivido en el aislamiento durante décadas o siglos. Sinceramente creo que a los españoles nos resulta tan difícil el ser competentes en otros idiomas por esta razón, porque este aislamiento no nos permite relacionarnos y no ponemos en práctica lo que aprendemos estudiando inglés, y no porque seamos genéticamente torpes.

Para que las nuevas generaciones superen esta situación, deben encontrarse en la escuela un ambiente en el que las relaciones internacionales y el uso de las lenguas francas sean mucho más frecuentes, que impregnen la

cotidianidad. Para ello, la formación inicial del maestro debe ser clave. Los maestros deben tener un buen nivel de relaciones internacionales y tener la "competencia" de poseer estas relaciones integradas en su vida diaria. Si no es así no podrán transmitir esa normalidad a su alumnado ni al ambiente del centro.

Parece obvio que la solución sería incrementar la movilidad internacional en la formación inicial, pero esto no es del todo cierto. La movilidad, como el uso de las lenguas extranjeras es sólo un instrumento, no una meta. La meta es conseguir la internacionalización de la formación inicial del profesorado, de forma que este aspecto lo impregne todo. Que esto pasa por el aumento en cantidad y calidad de la movilidad internacional sí que es obvio, pero no suficiente.

El esquema Erasmus, sin ir más lejos, es un instrumento fantástico, pero es un instrumento de propósito general, diseñado para ser de utilidad en cualquier tipo de titulación universitaria (también en la formación inicial de maestros, por supuesto). Pero tendremos que usar este instrumento para conseguir el objetivo específico de la formación inicial de maestros. Para ello deberemos avanzar en la definición de un escenario más complejo y potente en el que ocurran estas movilidades. Por ejemplo, no podemos permitir que los beneficiarios de las movilidades sean solamente los chicos y chicas que disfruten de una beca Erasmus. El beneficiario último debe ser la propia institución, la Facultad de Educación y el ambiente en el que se desarrolla su labor docente cotidiana.

En la Facultad de Educación de Córdoba hemos incrementado de forma exponencial las movilidades internacionales (Erasmus y de otros tipos). Una vez identificado este problema con claridad, estamos dando pasos para desarrollar esquemas de intercambio mejor adaptados a las necesidades específicas de la formación inicial de maestros. El objetivo será el proporcionar un valor añadido a las movilidades para conseguir que nuestro alumnado (tanto el que se va como el que se queda) incremente significativamente su espacio de relación. Esto es, crear el escenario para que todos nuestros egresados lo hagan con el bagaje de una red personal de relaciones internaciones específica en el ámbito de la educación.

Creemos que esto se puede y se debe hacer, pero se requiere visualizar la necesidad del objetivo final y no quedarnos en los objetivos instrumentales e intermedios del inglés, de las TIC o de la propia movilidad.

Con esta revisión hemos querido hacer una panorámica integradora de variables y aspectos a tratar a un nivel muy genérico. No hemos tratado de dar soluciones, sino de aportar un esquema integrador para la discusión y la definición de acciones y prioridades. Sobre todo hemos querido aportar una aproximación diferente, en la que cada tema no pretende ser mejorado en sí mismo, sino en tanto en cuanto contribuye a modificar y optimizar el sistema de formación inicial del profesorado. Esto es, la dirección en la que hemos de mejorar cada elemento estará justificada si evidencia su contribución clara al conjunto. Un conjunto bien definido con antelación.

Pero la formación inicial del profesorado ocurre en el seno de un sistema más complejo. En un primer nivel de elevación de complejidad podríamos ahora referirnos al nivel en el que se desarrolla en relación al sistema educativo

Variables de mayor escala

Además de las variables intrínsecas a la formación inicial del maestro, y en coherencia con el posicionamiento global expuesto en este trabajo, no puedo dejar de referirme a otro tipo de variables tanto o más importantes, pero que se refieren al conjunto del escenario en el que se desarrolla la formación inicial del maestro.

En este sentido voy a referirme a dos cuestiones

- Unificación administrativa del proceso de formación e incorporación al sistema educativo: selección - formación – incorporación.
- Definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

1.- Selección - formación – incorporación.

En esta intención de elevar el nivel de análisis, un primer paso es considerar la relación entre estos tres procesos básicos: la selección de los alumnos y alumnas aspirantes a ser maestros debe acondicionarse para las exigencias de la formación inicial que pretendemos diseñar y ésta, a su vez, debe ser coherente con los sistemas de selección posterior y el papel a desempeñar por el profesional. La formación inicial del maestro no tiene sentido sin este trío.

Consiste básicamente en tomar a una selección de chicos y chiscas y prepararlos para incorporarse al sistema educativo.

Quizás esto pueda parecer una obviedad, pero la realidad actual es justamente la contraria. La selección del alumnado se hace siguiendo unos parámetros generalistas que poco se compadecen con lo que venimos hablando. Para la selectividad no se pondera adecuadamente la formación en lengua y lenguas, matemáticas o en ciencias sociales o naturales. Luego, la selección se hace en función de una nota de corte determinada por una oferta masiva. Esto hace que más el 40 % del alumnado de los grados de magisterio hayan elegido este título en cuarta opción o superior. En definitiva, se selecciona a alumnado bueno en no sé qué, que no tiene un interés relevante por la profesión.

La otra variable de relación no es menos preocupante. La relación entre la formación inicial y los procesos de incorporación a la vida profesional es, simplemente, inexistente. Toda relación congruente de una con la otra es fruto sólo de la casualidad o de procesos de convergencia aleatorios, no premeditados.

Hemos ideado un sistema en el que los máximos empleadores de nuestros alumnos no tienen nada que decir, ni dicen nada, sobre el proceso de formación. El documento sobre formación el profesorado del Parlamento Andaluz (2011) dice expresamente que:

"Página 10, b) Formación Inicial. Grado de Magisterio

Los planes de estudios del Grado de Magisterio deben adecuarse a las competencias profesionales docentes, y las actividades de formación deben tener un enfoque mucho más práctico, dentro de un contexto educativo real y cotidiano. Y para que el currículo que se imparte se adapte a las necesidades reales del sistema educativo no universitario, la Consejería competente en materia de Educación debería tener competencia directa a la hora de decidir sobre el currículo del Grado de Magisterio."

Sin embargo, olvida que la normativa que emana del Estado contradice lo que plantea. Las directrices de los títulos de profesiones reguladas (como los magisterios) son competencia del Estado y no de las autonomías ni de las universidades. Por lo tanto, las promulga el Ministerio de Educación y no la Consejería ni el Consejo Andaluz de Universidades (en nuestro caso). El documento de un Parlamento Autonómico no debería despacharse con esta afirmación simplista, que no reconoce un actor básico y determinante del sistema, el Parlamento Español.

Lo que sí sería competencia de la Consejería de Educación sería relacionarse con la Consejería con competencias en Universidades para concretar las colaboraciones necesarias. Por ejemplo, clarificar lo que necesita y facilitar a las universidades que lo hagan. Recientemente, el pasado 8 de febrero, el Sr. Consejero de Educación se reunió por primera vez en la historia con el conjunto de los Decanos de las facultades de Educación de Andalucía. Por primera vez tuvimos la oportunidad de oír directamente lo que se nos demandaba. Esperemos que pronto pueda concretarse de una forma más

reglada y con posibilidad práctica de hacer mejoras y trasladarla a la normativa oficial.

Si esto ocurriera, podríamos pensar en un futuro en el que en las facultades supiéramos claramente la dirección en la que debemos plantear nuestros esfuerzos y tener la retroalimentación necesaria para ir acomodando nuestras acciones a los resultados obtenidos.

En resumen, el escenario actual sería algo así: el Ministerio promulga unas directrices sobre formación inicial del maestro que no comparten las autonomías y éstas no clarifican sus necesidades a los actores principales de la formación (las facultades). Éstas deben formar a sus alumnos sin contar con la clarificación de las metas y con una selección arbitraria de los chicos y chicas que acabarán es sus aulas. Si alguien ha hecho a posta este bodrio debería ir a la cárcel pero, además, los que tenemos alguna responsabilidad en el sistema, no podemos permanecer inmóviles.

2.- Definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

La variable que falta es realmente obvia, la necesidad de plantear un sistema de colaboración institucional más amplio entre el sistema educativo y el universitario en cada unidad territorial con competencias. Es evidente que estas relaciones existen y que, en los últimos tiempos, hemos visto cómo han aumentado en cantidad y calidad. Creemos que vamos por el buen camino y se están consiguiendo progresos evidentes, sobre todo en la forma en la que estamos organizando los prácticum.

Sin embargo, la ampliación a la que nos referimos debe incluir necesariamente dos temas en los que no se ha trabajado conjuntamente o se ha hecho poco: la definición de la nueva carrera académica del maestro y la redefinición de la formación permanente. Además, por supuesto, de la relación entre ambas.

Se ha dicho al principio que la implantación del EEES supone para la formación de maestros en España la definición de un escenario nuevo. El maestro debe pensar en incorporarse al sistema universitario de pleno derecho, con posibilidades de alcanzar lo máximos niveles académicos.

Si reflexionamos un poco sobre esto, nos daremos cuenta de la cantidad de implicaciones que puede tener.

Empecemos por las propias universidades y facultades de educación. Actualmente los departamentos más genuinos de ellas tienen que ver con las especialidades de las titulaciones a las que pertenecen sus profesores. Las especialidades de la pedagogía, de la Psicología o de las diferentes didácticas específicas. Sin embargo, cuando uno mira a las facultades y sus departamentos en las titulaciones profesionales de mayor tradición universitaria, nos encontramos con una organización bien diferente. Allí los departamentos no responden sino a las especialidades de la propia profesión. Podríamos así pensar en la existencia de departamentos de Educación Especial, de orientación, o de Infantil, o de Primaria o de Secundaia, compartiendo con departamentos de ciencias o de pedagogía o psicología. Téngase en cuenta que el futuro profesor de estas facultades será maestro y

provendrá y habrá hecho su tesis doctoral en alguna materia relacionada con una especialidad de su propia profesión. Por tanto, demandará organizaciones académicas acordes con esta nueva realidad. Actualmente, las incorporaciones de maestros que se van produciendo tienen una adscripción un tanto forzada, aunque aquí no puedo entrar a clarificar esto por no desviar la atención del objetivo principal de este trabajo. Sin embargo, no me cabe duda de que una estructura de este tipo facilitaría la relación con el Sistema Educativo.

En un escenario como el que planteamos, el maestro incorporado a la universidad deseará ampliar sus conocimientos en campos concretos en la que su profesión se desarrolla en el sistema educativo. La dirección de los centros, la Inspección Educativa, la gestión de alto nivel, la formación permanente. Todos estos son campos que serán sin duda objeto de atención e interés en el próximo futuro del desarrollo de la carrera académica del maestro.

En este posible camino en el que nos encontramos, no parecería raro pensar que esa misma carreara académica tuviera una relación muy estrecha con la formación permanente del profesorado en ejercicio. Pensemos por ejemplo en la implantación de másteres para formar a los futuros cargos directivos o para la inspección educativa o un largo etcétera que podría comenzar con los puestos de maestro especialista. Pensemos en el desarrollo de tesis doctorales cada vez más centradas en la práctica real, en los datos del propio sistema educativo en el ejercicio y con resultados relevantes para su mejora permanente.

Si logramos caminar y avanzar significativamente en esta dirección no tendría sentido que la formación permanente no se desarrollara estrechamente ligada a las universidades. Pensemos que no tenemos tantos recursos como para que la formación permanente no cuente con los especialistas e investigadores universitarios, ni para que los proyectos de investigación educativa deban recrear artificialmente escenarios educativos, en lugar de beber de las fuentes reales y cotidianas de la realidad.

Reflexión final

Las reflexiones vertidas en estas páginas son el resultado de muchos años en la gestión de un equipo decanal. A través del trabajo de esos años nos hemos ido convenciendo de que lo que realmente necesitamos para mejorar es tener claro a dónde vamos y disponer un sistema que fuerce a ir en esa dirección. Es verdad que la Sociedad no ha conseguido definirse claramente ni concretar ese “Pacto Nacional por la Educación” pero hay determinadas cuestiones que son incuestionables. Una de ellas es que el límite en la calidad del sistema educativo lo determina la calidad de su profesorado (Conclusiones del informe MCKINSEY). Aún así, la gestión del sistema de formación inicial debe ser, sobre todo, coherente con lo obvio y definir como prioritario aquello que ineludiblemente contribuye a una mejora objetiva del sistema en su conjunto. En el lado opuesto, deberíamos ir eliminando aquellas variables que entorpecen objetivamente la consecución de buenos resultados porque responden a objetivos poco claros o no relacionados con la calidad que

buscamos (como el excesivo número de alumnos de magisterio o los planes de estudio mal balanceados en sus componentes principales).

Hemos intentado en estas líneas caminar en esa dirección y sobre todo, abrir un camino nuevo de discusión y aportaciones desde los diferentes rincones del sistema. A aquellos que las leáis os agradecería vuestros comentarios críticos y aportaciones. Creo firmemente en la necesidad de modificar el sistema, pero no podrá hacerse si no comenzamos a caminar en esta dirección y a contribuir entre todos a encontrar las variables relevantes e identificar los resortes que deben ser manipulados.

Agradecimientos

Las ideas vertidas en estas líneas son reflexiones personales, pero éstas no pueden existir sin la existencia de los otros. En mi caso esos otros son muy diversos pero no puedo dejar de reconocer algunas fuentes principales.

La primera sería el conjunto de personas que cotidianamente colaboran conmigo en las labores de gestión. Los integrantes del Equipo Decanal de la Facultad son los primeros propietarios de muchas de estas ideas y su brillantez y dedicación suponen claras aportaciones cotidianas.

Otra fuente importante son los escenarios para la comunicación entre iguales. Las Conferencias de Decanos de Educación Andaluza y Nacional suponen foros de reflexión conjunta de los que seguramente habré extraído más ideas de las que puedo yo mismo identificar.

El listado podría ser interminable, pero no me gustaría dejar de reconocer aportaciones de muchas personas concretas. De entre ellas me gustaría citar sólo a una por su relevancia, Araceli Carrillo. Su fuerza y su entusiasmo me han hecho sentir que esfuerzos como el que supone escribir estas líneas tienen sentido. Su determinación al frente del grupo de trabajo de Educación del Parlamento Andaluz ha sido para mí la evidencia de que en gestión se pueden hacer muchas cosas y que estamos obligados a hacerlas.

Referencias

BOPA 28 enero de 2010 *8-09/DEC-000005, Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el informe del Grupo de Trabajo relativo a la convergencia educativa en Andalucía.*

BOPA 4 de julio de 2011 8-11/DEC-000006, Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.

Proyecto de decreto **/2011, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado.

Informes McKinsey 2007 y 2011: El éxito educativo depende de la formación del profesorado.

Michael Barber, Mona Mourshed 2007 y 2010 Informes McKinsey *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?*

SEGUNDA PARTE

PLANTEAMIENTOS FORMATIVOS DE ALGUNAS ZONAS DENTRO O FUERA DE ESPAÑA

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

LA NECESIDAD DE CRECER COMO PROFESIONAL: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PAÍS VASCO.

Ana Basterra Cossío

Asesora del Berritzegune de Leioa
b08bigarrengh@berritzeguneak.net

RESUMEN

Propuestas formativas para que seamos profesores y profesoras del siglo XXI, reflexiones sobre la manera de enseñar tradicional y luces para una forma de enseñar y aprender en el aula que posibilite el desarrollo de las competencias en nuestro alumnado.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, PAÍS VASCO

Citar artículo: BASTERRA COSSÍO, A. (2012). *La necesidad de crecer como profesional: la formación del profesorado en el País Vasco. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

EL SIGLO XXI: UNA SOCIEDAD EN CONTINUA EVOLUCIÓN

Estamos asistiendo a un cambio rápido de la sociedad en la que vivimos. En nuestra vida cotidiana todo sucede a gran velocidad. **Internet**, de alguna manera, ha revolucionado nuestras vidas. Podemos comprar on-line todo tipo de productos, organizar y pagar un viaje, entrar en nuestras cuentas bancarias y realizar diferentes operaciones financieras, ver películas, escuchar música, subir documentos de todo tipo para compartir con otras personas, hacer

amistades a través de las redes sociales, jugar y comunicarnos de diversas maneras con otros usuarios, acceder a la información actual y en tiempo real...

El mundo se nos ha quedado pequeño, ya que en cuestión de segundos, a través de la Red, podemos comunicarnos con personas de países muy lejanos al nuestro. Además, utilizamos cada vez con mayor frecuencia el transporte aéreo, porque nos gusta viajar y conocer otros países y culturas con las que convivimos en nuestras propias ciudades y pueblos.

La sociedad en la que nos movemos es vistosa y rica en colores y matices, ya que está constituida por personas de diferentes razas, lenguas, religiones, maneras de vestir y de pensar que viven en un mismo espacio geográfico.

Los alumnos y alumnas que asisten a los centros escolares no son ajenos a este cambio social que ya es imparable. Niños, adolescentes, y jóvenes, cada vez en mayor número, disponen de un ordenador en casa con acceso a Internet, de un **notebook** que, por su escaso peso, transportan fácilmente a playas, bares, bibliotecas y otros lugares que disponen de área **wifi**. Incluso, con los móviles de última generación, entran en la Red a través del propio teléfono.

Una parte importante de su ocio está en Internet donde participan en redes sociales como **Tuenti**, **Facebook**, **Twitter**,… intercambiando ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, aficiones, y amistad con personas de diferentes partes del mundo.

Estos alumnos viajan a través de un mundo virtual y visitan on-line diferentes ciudades, monumentos, paisajes…. Otras veces, conocen lugares reales a donde llegan para aprender idiomas o a través de un viaje familiar. Viven inmersos en un mundo repleto de información y de imágenes y, desde muy pequeños, pasan muchas horas en la escuela o instituto para aprender y sociabilizarse.

Y NOSOTROS PROFESORES…

¿Qué enseñamos en las aulas a nuestros alumnos y alumnas?, ¿les hacemos comprender este mundo cambiante, en continua evolución en el que están viviendo?, ¿les preparamos para que en un futuro cercano se sepan mover con naturalidad y adaptabilidad ante el cambio constante que van a tener que experimentar, no sólo a nivel profesional sino incluso geográfico o familiar?

Después de esta reflexión, tenemos que ser conscientes de que **es de vital importancia la formación del profesorado** ya que, como todo profesional, tiene que actualizarse y adaptarse a los nuevos tiempos para poder responder a las necesidades de un alumnado que vive en el siglo XXI y que tiene otra mirada, intereses, y necesidades.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PAÍS VASCO

El **Departamento de Educación** del País Vasco ha puesto en marcha varios itinerarios y caminos que responden a las diferentes expectativas, exigencias,

e incluso urgencias, que tienen los docentes ante los cambios que sienten cada uno en su individualidad. Impulsa una **escuela inclusiva** que garantice el éxito y el desarrollo personal y académico de cada alumno, sin crear espacios de segregación y discriminación.

Además, ha establecido unas líneas prioritarias para focalizar la dispersidad en la que, algunas veces, se mueven los Centros escolares. La apuesta por el **trilingüismo**, la **escuela 2.0**, la elaboración de **planes de convivencia**, y la necesidad de un **cambio metodológico** en las aulas que produzca un desarrollo de las ocho **competencias básicas** del **curriculum** en nuestro alumnado, son piezas clave.

El profesorado, para formarse en estos y otros temas, puede elegir entre diferentes opciones.

LOS CURSOS GARATU

A nivel institucional, el **Departamento de Educación, Universidades e Investigación** organiza anualmente los llamados **cursos Garatu** en las tres provincias de la Comunidad Autónoma. A estos cursos acceden profesores de distintos centros para formarse individualmente en diferentes temas. Normalmente, se inscriben en estos cursos uno o dos profesores de algunos Centros escolares, por lo que las posibilidades de cambio y mejora educativa son reducidas, concentrándose en unas aulas concretas. En el mejor de los casos, estos profesores pueden ilusionarse con la formación recibida, pasar a

la acción, y contagiar a los compañeros y compañeras de su entorno más próximo.

LOS PROYECTOS DE FORMACIÓN-INNOVACIÓN

Por otro lado, el Departamento convoca anualmente los llamados **Proyectos de Formación-Innovación** en Centro, ligados directamente a los **planes de mejora** realizados a partir de los **resultados de la evaluación diagnóstica,** al **currículo** y al desarrollo de las **competencias básicas**.

En el curso 2010-2011 la convocatoria ha sido diferente para los Centros **públicos** y **concertados**. A través de esta convocatoria, el Departamento pretende crear grupos de trabajo en el Centro, encaminados a la mejora e innovación en las aulas y para ello reciben una ayuda económica.

Los profesores y profesoras se forman y elaboran materiales para llevar directamente al aula, por lo que las posibilidades de cambio e innovación metodológica son más acusadas.

A la hora de elegir su formación, cada Centro es autónomo, y puede optar por la oferta de cursos que imparten los asesores y asesoras de cada Berritzegune (Centro de apoyo a la Enseñanza) de manera gratuita, o utilizar la ayuda económica que reciben a través de esta convocatoria, y contratar a un asesor externo.

LAS LENGUAS

En el capítulo **"Aprendizaje y Enseñanza de las Lenguas"** el País Vasco, desde hace años, ha recorrido un largo camino que comenzó con el **Programa Irale** destinado, entre otras cosas, a formar al profesorado en una de las lenguas de la Comunidad que era y es minoritaria: el **euskera**. A lo largo de estos años, profesores y profesoras han acudido a estas formaciones, algunas con liberación horaria, para mejorar la didáctica y la lengua en la que imparten sus áreas o materias y, actualmente, como novedad, se ha propuesto un **curso** para elaborar materiales digitales en euskera que el profesorado cada vez demanda más y que hoy, todavía, son escasos. En este campo aún queda mucho por hacer y es uno de los retos que queda por cumplir.

Del euskera al inglés...

Entre los años 2000 y 2007 se crearon grupos de trabajo para la reflexión y elaboración de materiales didácticos para trabajar la lengua inglesa a través de contenidos (**CLIL**) en Primaria y Secundaria. Estos programas recibieron el nombre de **INEBI** (Primaria) y **BINEBI** (Secundaria). Por lo tanto, algunos centros escolares no eran ajenos a la **enseñanza y aprendizaje trilingüe**, cuando el Departamento de Educación la propuso como una línea de trabajo fundamental para la formación y desarrollo de nuestro alumnado. La primera convocatoria se hizo, de manera experimental, durante el curso 2010-2011. Esta convocatoria se ha repetido para el curso 2011-2012, y ha sido diferente para los centros **públicos** y concertados.

Entrar en este programa supone permanecer tres cursos escolares, comenzando en 4º de Primaria o 1º de la ESO. En el segundo y tercer curso escolar de esta experimentación, además de continuar con el o los grupos iniciales, se pueden incorporar otros grupos del curso o cursos en los que se inició la experimentación.

La ayuda que reciben los Centros públicos tiene un carácter económico y, sobre todo, formativo.

En este marco de educación plurilingüe hay varios cursos de formación ofertados por **Garatu** tanto en la Comunidad Autónoma como en el **extranjero**. Además, a través de una **convocatoria** específica, se ha dado la posibilidad a los centros públicos de hacer una formación sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros en el propio Centro.

La formación que recibe el profesorado de los centros públicos, es impartida por los asesores y asesoras de los **Berritzegunes**, con la puesta en marcha de **seminarios zonales de inglés con enfoque CLIL y de Tratamiento Integrado de las Lenguas**.

Los centros concertados gestionan su propia formación con la ayuda económica que el Gobierno Vasco da a las patronales.

Además, hay que señalar que en el tema formativo no partíamos de cero ya que, durante varios años, se crearon grupos de trabajo con profesores liberados y asesores de los Centros de Innovación (Berritzegunes) para la elaboración de secuencias didácticas en euskera y castellano y, algunas veces, en inglés

dentro del marco de **tratamiento integrado de lenguas**. El siguiente paso, ha sido formar y ayudar a los profesores para que lleven estas secuencias didácticas al aula. Para ello, el **Berritzegune Central** , organiza todos los años **seminarios de formación** para dotar al profesorado de espacios de reflexión y coordinación entre las diferentes lenguas que lleven a un cambio didáctico en las aulas.

LA ESCUELA 2.0

Otro tema estrella del Departamento de Educación es el programa **Eskola 2.0.**

Actualmente, todos los centros públicos y concertados están en el programa desde 5º de Primaria a 1º de la ESO.

En el III **Congreso** sobre Escuela 2.0 que se organizó recientemente en Granada, de una **encuesta** realizada al profesorado, se podía concluir que, aunque las TIC se han introducido en las aulas, no ha habido un cambio metodológico, es decir, se siguen haciendo las mismas actividades de siempre pero utilizando las TIC.

De ahí la apuesta del Departamento por impulsar un cambio en la manera de enseñar y de aprender en el aula, a través de una amplia oferta de cursos de **formación** y con la elaboración de materiales como modelos de buenas prácticas en el aula. Para la creación de estas secuencias didácticas, en algunos casos, se ha liberado a profesores, siempre bajo la supervisión de los

asesores y asesoras del **Berritzegune Central**. A modo de muestra, las asesoras de Lengua Castellana y Literatura y Euskal Hizkuntza eta Literatura, recogen un repertorio de estas **secuencias didácticas** a través de la plataforma **Scoop.it**. Todas los ODES (objeto digital educativo) que se han elaborado por parte de empresas o por profesores liberados, se van a ir colocando en la plataforma **Agrega** para que las profesoras y profesores las puedan utilizar on-line, bajar a su ordenador, e incluso, manipularlas y transformarlas y, de este modo, adaptarlas a las necesidades de su alumnado.

La formación que se oferta al profesorado de Primaria y Secundaria de los Centros públicos es en cascada. En los diferentes Berritzegunes (Servicios de Apoyo) de la Comunidad, el **asesor TIC**, a lo largo del curso, organiza **seminarios zonales** destinados a los llamados **"dinamizadores TIC"** de los Centros de Primaria (5º y 6º) y de Secundaria ya que, durante este curso 2011-2012, llegarán los **notebook** a las aulas de 1º de la ESO.

Estos profesores y profesoras reciben una formación **amplia y variada** para llevar la Escuela 2.0 a buen puerto: infraestructuras necesarias, cómo utilizar y mantener los diferentes recursos del aula (wifi, notebook de los alumnos, pizarra digital interactiva,...), aplicaciones de la Web 2.0 (Universo Google, Blogs, Wikis, Google Sites, Dipity, Audiacity, Pixton, Glogster), y un largo etcétera.

Los dinamizadores, a su vez, forman a los compañeros en el Centro. Y, por último, los asesores de etapa (Primaria-Secundaria) de cada Berritzegune,

hacen formación en Centro, atendiendo a las necesidades de los profesores de materias y áreas concretas.

Esta formación tiene un carácter obligatorio para los docentes. Los Centros concertados de la Comunidad gestionan su propia formación interna con el dinero que reciben de las patronales.

Lo importante es introducir la **Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** de una manera natural en el aula y que los alumnos y alumnas trabajen ésta y las demás **competencias** de una manera eficaz. Para conseguirlo el profesorado, en muchos casos, tendría que cambiar la metodología en el aula dando protagonismo a su alumnado para que "aprenda haciendo" que es como verdaderamente se aprende, introduciendo las TIC dentro de actividades y tareas con sentido y contextualizadas, y provocando, en todo momento, la interacción y la ayuda entre iguales.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA (ZIENTZIA HEZKUNTZA PROGRAMA)

Un reto importante del Departamento es la actualización de los profesores de Física y Química y Biología y Geología. Los Centros públicos interesados en esta actualización reciben, entre 1000 y 2000 euros en material de laboratorio (microscopios y sensores digitales,...), siempre con la obligación de que, hasta 2 profesores de Primaria y hasta 3 profesores de Secundaria, participen en los cursos **Garatu.**

LA IMPORTANCIA DE LA PAZ

Otra línea destacada para la formación de nuestro profesorado es el programa **Eskola bakegune** (Escuela: lugar de paz) relacionada íntimamente con la **Educación para la paz y los derechos humanos** y con la **competencia social y ciudadana**, estableciendo cursos de **formación** a través de la convocatoria **Garatu**. Además, al finalizar este curso 2011-2012, todos los centros públicos y concertados tienen que tener elaborado su **Plan de Convivencia**.

El departamento de Educación, a través de una **circular**, estableció los plazos y orientaciones para su elaboración y actualización para los ya existían. Los profesores coordinadores de cada centro escolar, a través de seminarios ofertados por los **Berritzegunes**, han recibido y reciben formación para poder elaborar sus planes de una manera congruente y realista.

LOS BERRITZEGUNES ZONALES

Berritzegune en euskera significa lugar de Innovación. Los **Berritzegunes** son Centros de apoyo a la enseñanza y están distribuidos de la siguiente manera: 10 Berritzegunes en Bizkaia, 6 en Gipuzkoa y 2 en Araba. Además, contamos con el **Berritzegune Central** en Bilbao, ocupado por asesores de diferentes áreas y materias.

Una de las funciones de los asesores es, entre otras, la de formar de una manera personalizada a los Centros de su zona. Para poder lograrlo, a través

de los asesores de referencia de cada Centro escolar, se busca un mayor acercamiento al profesorado en su lugar de trabajo y, a la vez, poder crear grupos de trabajo encaminados a mejorar su labor educativa, ya que es la manera más natural y lógica de que la innovación educativa llegue al aula de manera inmediata.

Algunos **Berritzegunes**, además, organizan anualmente unas **Jornadas** para formar al profesorado de su zona. En estos últimos años, estas Jornadas han tenido relación con la **Evaluación diagnóstica** y el **Plan de Mejora**, y las **Competencias básicas** del **curriculum**.

Durante este curso 2011-2012, la **Competencia para Aprender a Aprender** ha sido la protagonista de las Jornadas del Berritzegune de **Zaratamo** y de **Barakaldo**.

Por otro lado, también son famosas las Jornadas anuales "**Getxo Linguae**" del **Berritzegune de Getxo** y las organizadas por los **Berritzegunes de Gipuzkoa** donde se tratan temas variados encaminados siempre a mostrar otras maneras de enseñar y aprender en el aula.

HACIA OTRA MANERA DE FORMAR

Durante estos últimos años, desde el **Berritzegune de Leioa**, hemos podido constatar que la formación que nos piden desde los Centros escolares va cambiando, va adquiriendo otros formatos, y todo ello va íntimamente relacionado con el desarrollo de Internet y, especialmente, de la **Web 2.0**.

El Berritzegune en el que trabajo como asesora de Secundaria, hace tiempo apostó por las **TIC** para formar a nuestro profesorado.

Comenzamos con la puesta en marcha de varios **blogs** (Berritzegune, Ámbito Científico-tecnológico, y Ámbito Socio-lingüístico de Secundaria) donde dábamos a conocer a nuestros profesores y profesoras diferentes noticias, ideas, y recursos que considerábamos de utilidad para la puesta en marcha de un cambio metodológico.

Continuamos recogiendo en diferentes wikis **recursos on-line** para diferentes áreas, y materias de Infantil, Primaria y Secundaria, elaborando **propuestas didácticas**, y ofertando una **asesoría a la carta** y **cursos on-line**.

En la actualidad, queremos dar una vuelta de tuerca más, y probar en el aula algunos de los materiales que hemos ido elaborando, para trabajar mejor las **competencias** con el alumnado. Nuestra intención es que el profesorado nos abra la puerta de su clase para entrar con él y poder evaluar y mejorar algunos de estos materiales.

Durante el curso 2010-2011, tuve el inmenso placer de entrar en las aulas de 4º de la ESO del **Colegio Ayalde**, y trabajar durante dos meses largos en el proyecto interdisciplinar "**Un billete de ida y vuelta**". Pude comprobar in situ que, trabajando de otra manera en el aula, el alumno consigue ser más competente ya que se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, aprende a aprender, elabora diferentes productos finales donde refleja su forma de ser, su talento o **inteligencia**, trabaja en equipo, adquiere responsabilidades… Esta experiencia ha sido **contada** paso a paso y **evaluada**

de manera anónima por las alumnas que formaron parte de este proyecto. Y, además, **otros Centros**, que no pertenecen al Berritzegune de Leioa e, incluso, no pertenecen a la Comunidad Autónoma del País Vasco, se han animado y, con algunas adaptaciones, lo están trabajando durante este curso 2011-2012 con alumnos y alumnas que no pueden obtener el Graduado en la ESO con el sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje.

RETOS E ILUSIONES POR CUMPLIR

Desde que los usuarios de la **Web 2.0** intercambian y generan nuevo conocimiento, la formación ha traspasado las barreras de nuestra zona más inmediata para llegar a otros lugares del Planeta.

Partiendo de mi experiencia, puedo decir que, en este momento, la formación llega a diferentes personas ya que, con las propuestas didácticas que colgamos en la Red , formamos a formadores, a profesoras y profesores jóvenes que preparan oposiciones o un doctorado, y a otros no tan jóvenes que lo que buscan es cambiar la manera de enseñar y aprender en su materia.

Pero aún queda mucho por hacer, ya que cuesta cambiar los hábitos y prácticas de buena parte de nuestro profesorado aferrado a las propuestas didácticas del libro de texto, a explicar más que a proponer tareas donde los alumnos puedan aplicar sus conocimientos en diferentes situaciones y contextos, a fomentar la memoria repetitiva más que comprensiva, a evaluar solamente a través de diferentes pruebas o exámenes, a mirar a su alumnado

desde la homogeneidad, a introducir las competencias en el aula con calzador, de manera artificial, a proponer tareas sin un hacia dónde y un para qué,…

Sin embargo, tenemos que ser optimistas y no caer en la desesperanza ya que, algunas profesoras y profesores, han comenzado a andar por el camino de la innovación. Otros, incluso, se encuentran en un lugar más avanzado y nos ofrecen en Internet, muchas ideas y formas de trabajar en el aula. A través de sus palabras y producciones, se puede ver la ilusión que ponen día a día para sacar lo mejor de cada alumno, una ilusión que como asesora comparto y que siempre intentaré transmitir en todas mis formaciones para que, cada vez, seamos más los que enseñemos a aprender a nuestro alumnado y, entre todos, podamos conseguir que se conviertan en ciudadanos competentes y autónomos para que, a lo largo de su vida, puedan volar a lo más alto.

DOCUMENTOS, PROPUESTAS Y RECURSOS PARA CONSEGUIR UN ALUMNADO COMPETENTE:

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Portal para el aprendizaje permanente
- El Curriculum Vasco: decretos y normativa. Dirección de Internet: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/decretos_normativa_indice.html

- Berritzegune Central. Las Competencias básicas en Euskadi. Orientaciones metodológicas y para la evaluación. Dirección de Internet: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/orientaciones_materiales_ayuda_c.html

- Colegio Montserrat. Las Inteligencias Múltiples. Dirección de Internet: http://www.inteligenciasmultiples.net/

- Instituto Vasco de evaluación e investigación educativa. La evaluación diagnóstica. Dirección de Internet: http://www.ediagnostikoak.net/ediag/cas/indexcas.htm

- Berritzegune Central Curriculum, competencias básicas y Planes de mejora. Dirección de Internet: http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/curriculo-es.php

- Berritzegune Central Materiales para la enseñanza de las Lenguas y propuestas para el aula. Dirección de Internet: http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/index.php

- Berritzegune Central Recursos para el Tratamiento Integrado de las Lenguas. Dirección de Internet: http://tratamientointegrado.wordpress.com/

- Aliaga, R. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Euskadi. Dirección de Internet:

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=321&Itemid=69

- Basterra, A Curso on-line.Los proyectos de aprendizaje: el alumno protagonista en el aula. Dirección de Internet: http://proyectosdeaprendizaje.wikispaces.com/
- Etxebarria, P y Basterra, A Curso on-line "Diseñamos una secuencia didáctica para llevar al aula". Dirección de Internet: http://murciacompetente.wikispaces.com/
- Basterra, A. **Colecciones de recursos** para trabajar de otra manera en el aula
- Aprender de otra manera: alumnos y alumnas competentes. Dirección de Internet: **http://www.scoop.it/t/aprender-de-otra-manera-alumnos-y-alumnas-competentes**
- Trabajando con las TIC en el aula y…algo más. Dirección de Internet: http://www.scoop.it/t/trabajando-con-las-tic-en-el-aula-y-algo-mas
- La competencia en Comunicación lingüística. Dirección de Internet: http://www.scoop.it/t/la-competencia-en-comunicacion-linguistica
- La competencia para Aprender a Aprender y la Competencia para la Autonomía e Iniciativa personal. Dirección de Internet: http://www.scoop.it/t/la-competencia-para-aprender-a-aprender-y-la-competencia-para-la-autonomia-e-iniciativa-personal

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE.

Adolfo Ignacio González Brito

Universidad de la Frontera, Temuco Chile
agonza@ufro.cl

Eduardo Arturo Calvo Rost

Temuco Chile
ecr94@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente artículo examina la formación inicial docente en Chile desde su núcleo: el currículo. Este núcleo se organiza en torno a dos temáticas centrales: la formación pedagógica y el contenido disciplinario específico en la enseñanza secundaria. Se propone una articulación desde la óptica denominada "pedagogía del contenido" o "transposición didáctica", es decir, el dominio del saber disciplinario particular en su lectura pedagógica para el aprendizaje de los estudiantes; no es lo mismo ser experto en historia que saber enseñanza la historia, aquí –creemos- puede estar el problema y al mismo tiempo la solución de la eficacia de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, CHILE

Citar artículo: GONZÁLEZ BRITO, A.I. - CALVO ROST, E.A. (2012). *La formación inicial docente en Chile. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

PREÁMBULO

La educación en todas sus vertientes posee una importancia radical en el desarrollo de las sociedades, su calidad redunda en mejor formación humana, mayor desarrollo social, económico, cultural y lo más pertinente para los países caracterizados por la inequidad, contribuye a la inclusión con la apertura de oportunidades y posibilidades de mayor integración y cohesión social, base fundamental para la justicia y consecuentemente, para la paz social y el bienestar de las personas.

Desde la misma perspectiva de calidad, el primer factor clave en su aseguramiento son los docentes; su formación inicial y continua debe ser examinada, investigada y evaluada en forma permanente. Proponemos aquí un examen crítico desde el núcleo de la formación: el currículo de los programas universitarios y más específicamente de dos tópicos muy claros: la formación pedagógica y la formación disciplinaria, lo que se ha denominado "**pedagogía del contenido**" o la "**transposición didáctica**", esto es, cómo se enseña la pedagogía, el saber enseñar o mejor cómo saber generar un plan formativo desde la perspectiva del que aprende y por otra parte, cómo enseñar y cómo aprender la disciplina, la especialidad. Siguiendo a Beatrice Ávalos (2003) en Chile la formación tiene cuatro vertientes de formación:

- Formación general referida a la educación: historia, filosofía, sociología, ética, identidad profesional, políticas y reformas educativas, entre otros tópicos electivos o emergentes.

- Formación pedagógica: ciencias de la educación, currículum, evaluación, didáctica general o metodologías de enseñanza, psicología e informática.
- Formación disciplinaria: contenidos específicos contenidos en el currículum (lengua, historia, matemáticas, física, química, artes, ciencias, filosofía, etc.)
- Formación en la práctica: acercamiento temprano y progresivo a los centros escolares: prácticas de observación, prácticas de colaboración y prácticas de intervención auténtica).

Nosotros abordaremos la segunda y tercera vertiente desde una mirada de articulación, vertebración y no como compartimentos estancos; sostenemos que la pedagogía debe estar ligada intrínsecamente a aquello que se enseña, es decir, a su contenido específico, pues pensamos que no es el mismo diseño de enseñanza el enseñar matemática o filosofía. Debe haber una matización considerando la naturaleza epistemológica de los contenidos disciplinarios y además, una mirada crítica de qué enseñar en cada caso, explicitar por qué se enseña y para qué sirve, aunque ello sea modelar la mente.

Examinemos pues nuestro punto de vista.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE EL CURRÍCULUM DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Los programas de formación de profesores en Chile tienen una duración de cinco años o diez semestres, muchos de los cuales otorgan el grado académico de Licenciatura en Educación en el cuarto año. Normalmente, los dos primeros años se dedican a temas pedagógicos y progresivamente se incluyen los temas disciplinarios, cada vertiente es decidida, planificada y otorgada por los departamentos respectivos y no siempre conversan o coordinan ambas disciplinas (tema importante que amerita otro artículo). En algunos casos se incluyó la práctica o acercamiento al campo laboral desde el año 1º y progresivamente hasta el 5º año; otros dejan este tema para el 5º año y hay una matización de programas que los desarrollan en diversas etapas de la formación (cuestión que también debiera estudiarse monográficamente).

Sin embargo, independiente de los itinerarios formativos en el tiempo, nos interesa aquí relevar cómo se aborda cada vertiente, cómo se integran y señalar pistas para su mejora. Veámoslo.

I.- FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Para el desarrollo de las capacidades, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones personales (competencias transversales) en el orden pedagógico es menester identificar, seleccionar y clasificar los contenidos atingentes a dichas competencias. ¿Cómo hacerlo? La solución que da garantía de coherencia, pertinencia y relevancia del currículum, de sus contenidos es el *perfil de egreso o perfil profesional* que ha sido levantado desde un sondeo a los distintos actores implicados en el tema: las sociedades

científicas, las organizaciones gremiales, los empleadores, los propios docentes, los usuarios (estudiantes y egresados, particularmente) y quienes toman decisiones: los propios académicos y quienes realizan la gestión universitaria en las escuelas de pedagogía (Magisterio). Esta información se triangula y se toman decisiones en orden a qué privilegiar, qué priorizar considerando tres áreas: formación básica, formación disciplinaria (pedagógica y específica) y la formación genérica. Complementando la información levantada desde los usuarios y actores del sistema educativo, se integran ejes transversales declarados institucionalmente en el proyecto educativo institucional: misión, visión, marco axiológico, antropológico y desde la responsabilidad social universitaria.

Pues bien, el perfil profesional consensuado o convenido o resuelto orienta la identificación, selección y clasificación de contenidos y consecuentemente, las asignaturas o módulos que se harán cargo de ellos. Esto es lo esencial.

II.- FORMACIÓN DISCIPLINARIA

Desde la mirada intrínseca, es decir, qué es lo importante que debe ser enseñado o aprendido en la disciplina misma y desde la demanda extrínseca, qué es lo que exigen los programas de estado en dos sentidos: primero, las capacidades, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones personales (competencias transversales) y segundo, los contenidos que las vehiculan y hacen posible.

En el primer caso, se debe identificar y seleccionar desde el campo disciplinario (lengua, historia, matemáticas, física, química, artes, ciencias, filosofía, etc.) los *nodos epistemológicos esenciales*, *nucleares*, que permiten sustentar contenidos derivados o colaterales. Esto es fundamental y debe establecerse quienes lo hacen institucionalmente y no seguir acríticamente las inercias de los programas que fija el estado ni mucho menos las editoriales. Esto resuelve, además, otro problema que es recurrente y demandado por los docentes de aula, a saber: que -a su juicio- existe una recarga de contenidos que imposibilita profundizar lo esencial, como dicen en la jerga -errónea a nuestro juicio- deben "pasar mucha materia". La identificación y selección aludida, entonces, permitiría centrar el foco en lo más importante, *desarrollando contenidos* científicamente fundados en el respectivo campo disciplinario.

Por otro lado, en segundo caso, examinar los contenidos prescritos desde el Ministerio de Educación a través de leyes y reglamentos más atingentes al desarrollo de las capacidades, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones personales (competencias transversales). Por esto también es necesario aclarar que, aunque los contenidos muchas veces -por su importancia- tienen un valor intrínseco, deben ser trabajados en función y orientados al desarrollo de capacidades y no sólo conocimientos, este último es una parte de las capacidades. Además, los docentes deben contextualizar los contenidos en función de los capitales culturales y simbólicos de los estudiantes y entorno social.

III.- ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA Y DISCIPLINARIA (PEDAGOGÍA DEL CONTENIDO O TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA).

Los contenidos identificados, seleccionados y clasificados se integran de acuerdo a la matriz existente en la mayoría de las escuelas del magisterio, a saber: las áreas de formación básica, formación disciplinaria y formación genérica o transversal.

Puede existir razonablemente un tratamiento autónomo de contenidos disciplinarios y pedagógicos, pero es imprescindible que en algún momento se coordinen y articulen. Dicho momento está, precisamente, desde la demanda externa, la del Ministerio de Educación, desde el currículum nacional (distinto es el caso de España o los países federados, donde hay una decisión descentralizada –autonomías-, muy conveniente, por lo demás). Esto quiere decir que los especialistas en las disciplinas deben conversar con los pedagogos respecto de la didáctica general y la específica, cómo abordar determinados contenidos, cómo evaluarlos y cómo darles pertinencia, significancia, relevancia y funcionalidad para la vida y formación de los estudiantes, generando mayor motivación e interés para apropiarse de ellos.

Una de las formas exitosas por excelencia es la planificación y trabajo conjunto, integrado, articulado entre académicos de los departamentos de especialidades y los de pedagogía; una de las mayores críticas de los estudiantes es la del divorcio que hay entre la formación pedagógica y la formación disciplinaria, tal como en Chile lo relevó una Comisión de Expertos de reconocido prestigio internacional de la OCDE (2004) quienes en

su informe destacan el divorcio antes señalado y agregan otro referido al escaso contacto temprano y progresivo con el campo laboral o espacios auténticos.

Lo anterior remarca la importancia de los trabajos sobre *'pedagogía del contenido'* y la **'transposición didáctica'** que buscan fundar el trabajo conjunto desde una perspectiva científica y no administrativa promoviendo el tratamiento pedagógico del contenido en su doble valor ya señalado y que nos permitimos, por su importancia, reiterar: la importancia intrínseca del contenido y su demanda externa desde el currículum prescrito.

PROGRAMAS CONCOMITANTES A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Evaluación de desempeño docente, estándares y marcos regulatorios

El tema de la evaluación docente y calidad de la enseñanza es controvertido. Sin embargo, es imprescindible mencionar en Chile los estándares de desempeño docente, el marco de la buena enseñanza y más recientemente, el Programa Inicia.

Estándares de Desempeño (Mineduc, Octubre, 2000)

Contempla la evaluación de cuatro fases:

Faceta A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

Faceta B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos

Faceta C: Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos

Faceta D: Profesionalismo docente

Todas estas dimensiones se aprenden en la formación inicial y el núcleo de todas ellas es la disciplina que se enseña y la forma de enseñanza, la pedagogía.

Marco Buena Enseñanza (MBE) Ministerio de Educación Chile (2003)

Se trata de un documento referencial en sintonía con los estándares de la evaluación docente, se resume en las siguientes preguntas básicas que recorren el conjunto del documento, a saber:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer?
- ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas preguntas se aplican a cuatro dominios:

- Preparación de la enseñanza
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- Responsabilidades profesionales

Evaluación

- Criterios y descriptores
- Niveles de desempeño por descriptores

Programa Inicia Ministerio de Educación de Chile (2008)

Se trata de un programa nuevo que examina ámbitos de evaluación a los recién egresados de las carreras pedagógicas, donde en el fondo de evalúa la calidad de formación de la institución universitaria, mediante la evaluación de los siguientes ámbitos:

- Conocimientos del ámbito disciplinario
- Conocimientos generales de educación y pedagogía
- Competencias pedagógicas fundamentales
- Competencias generales (TIC y Comunicación o lenguaje)

La información se triangula y se obtiene un puntaje de corte, se informa confidencialmente a los examinados y a la institución formadora. Se han hecho estudios de impacto y de correlación para ver cómo se expresa en la calidad de la educación según estándares.

IV.- A MODO DE COROLARIO

El mejoramiento de la formación inicial docente es la pieza clave para elevar la calidad de la educación en todos los niveles y no solamente poner el acento en la evaluación docente por estándares o el pago por méritos, muchas veces con consecuencias punitivas para los docentes y de estigmatización para los mismos. Como existe en Chile: profesores destacados, competentes, básicos y de desempeño insuficiente.

Finalmente, señalar que el tema de la formación inicial docente admite un tratamiento más sistémico incluyendo variables tales como: la socialización docente o los sistemas de inducción (González, 2005, Marcelo, Et al, 2009), el perfeccionamiento continuo y permanente, las remuneraciones o rentas docentes, el número de estudiantes por aula, las condiciones de enseñaza (infraestructura, equipamiento), insumos didácticos, estructura horaria, estilo de gestión directiva, prestigio social, vocación genuina, condiciones laborales, infraestructura, etc., y acompañado de una cuestión transversal como es la gestión de los centros, esto es, el liderazgo del equipo directo, especialmente del rector o directores de los centros en orden a promover metas compartidas y cultura de calidad.

REFERENCIAS

- Ávalos, Beatrice (2003). La formación inicial docente en Chile. IESALC, UNESCO.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Darling-Hammond, Linda. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- González Brito, Adolfo I. Et al (2005). "Inducción profesional docente". *Revista de Estudios Pedagógicos* (On line), numero 31 (1). Disponible en www.scielo.cl
- Marcelo, G. Carlos (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile.
- Estándares de desempeño (2000)
- Marco Buena Enseñanza (2005)
- Informe final comisión ministerial sobre formación inicial docente (2005)
- Programa Inicia (2008)
- OCDE (2005). Education at a glance: 2005. OCDE
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina Reinventando el modelo tradicional Barcelona: Octaedro.

SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL EN FINLANDIA.

Dolores Merino Serrano

Alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

lmeriser@gmail.com

RESUMEN

Este artículo describe brevemente la formación inicial y continua del profesorado finlandés, las distintas especialidades que existen y cuáles son las materias de objeto de estudio en cada etapa. La formación del profesorado es la base sobre la que se asienta el éxito o el fracaso de un sistema educativo. Finlandia, según refleja el informe PISA, es uno de los países punteros en educación, este texto analiza cuáles son los puntos clave en los que se basa este prestigio y su buen funcionamiento.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, FINLANDIA

Citar artículo: MERINO SERRANO, D. (2012). *Sistema de formación inicial en Finlandia. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Introducción

El éxito del sistema educativo de un país está directamente relacionado con la formación del profesorado.

Desde el comienzo de mis estudios había oído hablar del sistema educativo de Finlandia, considerado el mejor de Europa tras la aureolada de prestigio del informe PISA (Program for International Student Assessment). Gracias al programa de estudios *Erasmus* tuve la oportunidad de viajar a este país nórdico

el pasado mes de agosto. He estado estudiando allí durante cinco meses en los que además de participar en la dinámica universitaria, he tenido la oportunidad de realizar una parte de mi Prácticum de tercero de magisterio, siendo alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Los pilares fundamentales sobre los que apuesta Finlandia son la medicina, la educación y el derecho.

A diferencia de lo que ocurre en nuestro país, la profesión docente goza de un prestigio real y consolidado en la sociedad finlandesa. El país otorga gran importancia a la educación de sus ciudadanos y el sentimiento de que los docentes son expertos en su dominio, consagrados a su tarea, está ampliamente extendido.

El sistema educativo finlandés se sustenta en la confianza. La sociedad confía en los colegios, la población en los maestros y los profesores en el alumnado.

Formación inicial del profesorado

En Finlandia, la responsabilidad de proveer la educación de los profesores fue transferida a la Universidad en 1971. Con anterioridad los profesores de primaria se formaban en escuelas de magisterio durante tres años. Los profesores de secundaria recibían una formación en una disciplina académica durante cinco años y al finalizar, realizaban un período de prácticas. En 1972

los requisitos para maestros y profesores de secundaria quedaron definidos como un título de Máster en la forma de programas que para ser completados se requerían cinco años. La finalidad de esta modificación era unificar aspectos básicos de la educación primaria y secundaria y elevar académicamente el nivel de la educación para los futuros profesores.

Según el Informe del Comité (1975) los principios básicos de esta formación han enfatizado la labor docente en un marco social y pedagógico más amplio.

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

De acuerdo con los decretos dictados en 1979 y 1995, todos los futuros docentes tienen que completar un título de Máster. En términos del proceso de Bolonia, este título es equivalente a un segundo ciclo en el espacio Europeo de la Educación superior. De esta forma, la formación del profesorado en Finlandia queda actualmente definida en un sistema de dos ciclos acorde con la Declaración de Bolonia en 2005. La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración son los requisitos para poder impartir clases en educación primaria y secundaria. Por consiguiente, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son aproximadamente 27 horas de trabajo). Sin embargo, en nuestro país, al entrar en vigor el Plan Bolonia, la formación del profesorado de primaria ha aumentado tan solo un año.

Las instituciones encargadas de impartir la formación inicial del profesorado son las Facultades de cada disciplina, la Facultad de Educación y sus correspondientes departamentos de formación del profesorado. Ocho son las universidades en este país que cuentan con departamentos de preparación para profesores para la realización de las prácticas de enseñanza.

Los principales componentes de los planes de estudios para profesores fueron desarrollados durante 2004-2005. Éstos están basados en el principio de investigación educativa, y consisten en:

- Disciplinas académicas. Éstas pueden ser cualquier disciplina que se imparta en los colegios, instituciones educativas o en las ciencias de la

educación. Los estudios académicos pueden tener una primera o segunda especialización, dependiendo del título que se desee obtener.

- Los estudios de investigación consisten en estudios metodológicos, con una tesina de Grado y de Máster.
- Los estudios pedagógicos. (con un mínimo de 60 créditos ECTS) son obligatorios para todos los profesores. Incluyen un periodo de prácticas y una orientación sobre la investigación en educación.
- La comunicación, lengua y el estudio de las TIC también son obligatorios.
- La preparación de un plan personal de estudio es un nuevo elemento en los estudios universitarios en Finlandia desde 2005. Su función principal es desarrollar la efectividad de los estudiantes en los programas y en los planes de cada alumno, así como analizar el logro de sus metas.
- Estudios optativos, que pueden cubrir una amplia gama de cursos mediante los cuales los alumnos pueden perfilar sus estudios y cualificaciones.

El principal objetivo del enfoque investigador es educar a los estudiantes para que sean capaces de tomar sus decisiones educativas, analizar situaciones, generar conclusiones y establecer decisiones para cambiar algo, basadas en la argumentación racional. Este enfoque es inexistente durante nuestra formación aquí, sólo existe en el caso de que continúes tus estudios con un Máster.

Las distintas especialidades o tipos de profesores que se forman en la universidad son:

- *Profesores de infantil* que pueden trabajar en la educación pre-primaria.

- *Profesores de aula* que imparten todas las materias de la educación básica en los años desde primero a sexto curso. Además están capacitados para enseñar en infantil.

- *Profesores especialistas* encargados de una o varias asignaturas en los cursos de séptimo a noveno de la educación básica. También pueden trabajar en escuelas de enseñanza secundaria superior, de adultos y centros de formación profesional.

- *Profesores de educación especial* encargados de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Orientadores.

Los distintos tipos de profesores son los mismos que en España pero existe una gran diferencia, y es que todos ellos tienen los mismos años de estudio, lo que conlleva una formación pedagógica igualitaria. Hemos oído muchas veces que los maestros aman a los niños y que los profesores de secundaria aman las disciplinas que enseñan.

El profesorado de educación infantil queda cualificado con unos estudios de 180 ECTS (primer ciclo) en los que las ciencias de la educación constituyen la materia fundamental.

La titulación de **profesor de aula** es un Máster universitario de 300 ECTS, equivalente a cinco años de estudio, con la materia de ciencias de la educación como principal objeto de estudio, además de requerir completar una tesina. Los temas de la tesina pueden estar estrechamente ligados con los centros y muchas veces son proyectos de investigación en acción. Abarca además el estudio de las disciplinas académicas más importantes del lenguaje y la comunicación, el de las principales disciplinas académicas, la pedagogía escolar y el estudio de las diversas materias curriculares de la educación básica. Además todo el alumnado escoge una disciplina menor y otros estudios optativos.

Programa de educación – profesor de aula	**Primer ciclo 180 ECTS**	**Segundo ciclo (Máster) 120 ECTS**	**TOTAL 300 ECTS**
Estudios pedagógicos • Fundamentos de los métodos de enseñanza y evaluación • Apoyo a los diversos tipos de alumnado • Últimos resultados de investigaciones y métodos de investigación de enseñanza-aprendizaje • Trabajo cooperativo	**25** (incluyendo prácticas docentes supervisadas)	**35** (incluyendo un mínimo de 15 ETCS de prácticas docentes supervisadas)	**60**
Otros estudios como disciplinas fundamentales en educación • Métodos de investigación • Escritura científica • Estudios opcionales	**35** (incluyendo tesis, 6 – 10)	**45** (incluyendo tesis, 20 – 40)	**80**
Estudios de las diferentes materias para los profesores de primaria	**60**		**60**
Estudios académicos en diferentes disciplinas – ‘ a minor’ • Estudios de lenguaje y comunicación, incluyendo TICS • Prácticas profesionales • Preparar y actualizar un plan de estudios	**25** **35**	**0- 35** **5- 40**	**25 – 60** **40 - 75**

• Estudios opcionales			

TABLA 1. Principales componentes del programa de educación para profesores de primaria

Los **profesores especialistas** se forman en las Facultades de las distintas materias que vayan a impartir a través de un Máster de 300 ECTS. Este programa incluye una primera especialización más una tesina sobre su propia disciplina académica. Además de esto tienen que complementar con una o varias segundas especialidades. Para estar cualificado como profesor de área tiene que complementar su formación con conocimientos pedagógicos. Éstos pueden estar incluidos dentro de sus estudios universitarios o se pueden cursar al finalizar la carrera a través de un módulo independiente de 60 ECTS.

Programa de educación – profesor especialista	**Primer ciclo 180 ECTS**	**Segundo ciclo (Máster) 120 ECTS**	**TOTAL 300 ECTS**
Estudios pedagógicos • Fundamentos de los métodos de enseñanza y evaluación • Apoyo a los diversos tipos de alumnado • Últimos resultados de investigaciones y métodos de investigación de enseñanza-aprendizaje • Trabajo cooperativo	**25** (incluyendo prácticas docentes supervisadas)	**35** (incluyendo un mínimo de 15 ETCS de prácticas docentes supervisadas)	**60**
Estudios académicos en diferentes disciplinas - *major*	**60** (incluyendo tesis, 6 – 10)	**60- 90** (incluyendo Tesis, 20 – 40)	**120 - 150**
Estudios académicos en diferentes disciplinas – 1 ó 2 *minors*	**25-60**	**0-30**	**25- 90**
Estudios de lenguaje y comunicación, incluyendo TICS **Prácticas profesionales** **Preparar y actualizar un plan de estudios** **Estudios opcionales**	**35 - 40**	**0- 30**	**35 – 70**

TABLA 2. Principales componentes del programa de educación para profesores de secundaria

Para ser **profesor de educación especial** hay que realizar también un Máster universitario en el que la pedagogía especial es el principal objeto de estudio.

La titulación de **orientador** se obtiene tras el estudio de las ciencias de la educación como materia fundamental. Como los profesores de área, los orientadores tienen que cursar además los estudios de formación pedagógica.

Los puntos clave en los que se basa el prestigio e identidad del buen funcionamiento de este proceso de formación del profesorado en este país, son la selección del alumnado, los estudios pedagógicos junto con su período de prácticas, el estatus y la colaboración que reciben, la autonomía y la formación continua y permanente.

La selección del alumnado

La profesión de maestro es una de las más demandadas. Cuenta con un alto estatus en la sociedad finlandesa, así como una buena remuneración y atención por parte de las municipalidades. Para acceder a la carrera docente los alumnos deben superar el nueve de nota media. Además, todos los estudiantes tienen que pasar unos exámenes de entrada en cada universidad. El riguroso proceso de selección hace que sólo aproximadamente el 15% de los candidatos ingrese en la carrera docente. A modo de ejemplo, en 2010, se

presentaron en la universidad Turun Yliopisto (Turku) entre 800-900 aspirantes a la primera fase (preguntas de opción múltiple) de los cuales pasaron a la segunda unos 300. Esta segunda fase consiste en dos pruebas más: un test de ciencias y matemáticas y la resolución de una tarea sobre temas educativos en grupos de trabajo. Solamente 85 fueron escogidos. De esta manera se pone énfasis en evaluar la aptitud apropiada de los candidatos para esta profesión, así como que posean los conocimientos y habilidades académicas necesarias. Esto es algo imprescindible si queremos que una sociedad se mantenga de una forma racional, ya que la escuela es el reflejo de la sociedad.

Los estudios pedagógicos

Finlandia ve como fundamental los estudios pedagógicos para mejorar la calidad de la educación.

Los estudios pedagógicos (60 ECTS) se centran en ciencias de la educación con énfasis en aspectos didácticos. Ofrece, a su vez, distintas menciones como educación básica, educación secundaria superior, educación de adultos y formación profesional. Además incluyen prácticas de enseñanza, que se realizan en escuelas pertenecientes a la universidad, aproximadamente unos 20 ECTS. Antiguamente también se hacía igual en España en las llamadas escuelas ‘anejas’.

Cabe mencionar que las prácticas realizadas por los estudiantes son supervisadas y con un seguimiento exhaustivo por profesores universitarios y

profesores de los centros. He tenido la suerte de realizar unas prácticas docentes en un colegio finlandés. Después de preparar las sesiones junto con la maestra de aula, las he llevado a cabo y por último tras cada una de las clases he recibido un *'feedback'* de todos los aspectos que había observado durante mi intervención con el fin de mejorar y completar mi formación. Los colegios de prácticas de las universidades son centros del Estado, financiados por el Ministerio de Educación y sus profesores tienen un doble papel: por una parte imparten clase a sus alumnos y, por el otro, supervisan y sirven de mentores a los profesores en prácticas. Además tiene que participar en labores de desarrollo educativo, estar al día de todas las novedades y trabajar activamente en la investigación. Ser uno de éstos profesores de aula es un reto.

Como bien destaca Zichner (1990) la calidad de las prácticas educativas define la calidad de la formación de los profesores. Afirmación con la que estoy totalmente de acuerdo y por ello es tan relevante el Prácticum para los futuros docentes.

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

Autonomía

Las universidades tienen un grado alto de autonomía en el diseño de sus planes de estudio. Por lo tanto, no existe un currículo de la formación de profesores que cubra todas las universidades en Finlandia. Es posible vincular la educación del profesorado con los objetivos estratégicos propios de cada universidad (Tella 1996)

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

Como alumna, puedo mencionar el carácter abierto que tienen los estudios en Finlandia. No existen unas asignaturas predeterminadas para el curso de primero, segundo o tercero como ocurre en mi Facultad. Cada estudiante sabe qué asignaturas son obligatorias para su formación pero existen muchas otras que son optativas. Cada uno elige según su propio criterio. Existe al igual que en otras partes de Europa una disciplina '*major*' y otra *'minor'*, en relación con el área en el cuál se está más preparado.

Formación continua y permanente

Entendemos por formación permanente un proceso dirigido a la renovación y revisión de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias (UNESCO, 1975)

Esta formación se encuentra totalmente descentralizada en Finlandia. Se realiza a nivel local, son las autoridades locales junto con los centros escolares los principales agentes responsables de implementar la formación permanente para su profesorado, aunque es el Estado el que pone los medios presupuestarios.

Los directores de los centros pueden estimular a los profesores, mediante la negociación y el diálogo, para que participen en asuntos que consideren necesarios.

Todo el profesorado de primaria tiene que participar en la formación continua durante un mínimo de tres días al año fuera del horario escolar. Son las administraciones locales las que promueven estos cursos complementarios. Por otro lado, el Estado organiza estudios de extensión y profundización profesional. Estos estudios están financiados totalmente por el Estado y el maestro mantiene su salario y puesto de trabajo, y puede, además, acceder a ayudas económicas en caso de que la formación se realice en el extranjero.

Los profesores jóvenes ven su profesión como un aprendizaje permanente ante el cual mantienen una actitud positiva hacia el desarrollo de sus competencias y experiencias (Niemi & Tirri 1995)

Conclusión

En la formación inicial de alto nivel del profesorado la pedagogía ocupa un lugar fundamental, la confianza y consideración de la sociedad hacia los docentes son las mayores divergencias entre el sistema finlandés y el nuestro.

De todas formas un sistema educativo está compuesto no sólo por la escuela, sino también por el ambiente familiar y sociocultural. La educación es compartida, siendo cada uno de los sectores tan importante como los otros. Por lo tanto los sistemas no son transferibles.

Los planes de estudio deben estar adaptados a las necesidades sociales y educativas del momento. El profesorado no sólo tiene que dominar las materias curriculares que ha de impartir sino también ser experto en pedagogía.

Asegurar una buena formación del profesorado es esencial si se quiere conseguir un sistema educativo sólido y de éxito. Finlandia ha evolucionado desde los años 70 a la actualidad a través de métodos tradicionales modernizados y con buenos docentes. Es el profesorado el que día a día, en las aulas, está en contacto con la realidad educativa, quien lleva a cabo lo que las leyes establecen, quien pone en práctica lo que el currículo recoge a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que el maestro es

considerado el cimiento sobre el que se asienta la educación de un país. Es en los primeros años de enseñanza donde deben estar los mejores profesionales, pues es aquí cuando se inician los fundamentos de los aprendizajes posteriores.

Los estudiantes de magisterio deberían decantarse por esta profesión por verdadera vocación, con una motivación intrínseca y siendo plenamente conscientes del reto al que se enfrentan: educar a una sociedad futura.

REFERENCIAS

- García Perales, N. y Martín Sánchez, M.A. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. Tejuelo, nº 13, 2012, pp. 70-87. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804433
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2006). Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (Eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* .Turku: Finnish Educational Research Association.
- Melgarejo, J. (2006) La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación, extraordinario 2006, pp. 237-262. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_14.pdf
- Melgarejo, J. (2008) Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad. Revista Crítica 2008, pp 48-52. Disponible en: http://www.revista-critica.com/articulos.php?id=2116

- Robert, P. (2007) La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. http://www.otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN EXTREMADURA.

María del Pilar Rodríguez Roldán

Maestra colaboradora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

piroro.85@gmail.com

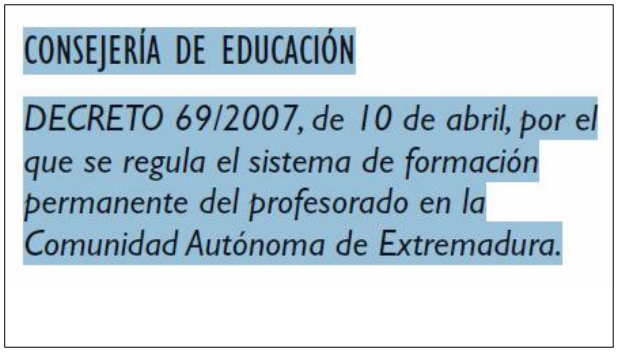
RESUMEN

El contenido de este artículo versa sobre el sistema de formación permanente de los docentes en la Comunidad de Extremadura. El avance imparable de las nuevas necesidades socioeducativas e informacionales requiere una actuación prioritaria por parte de los organismos y agentes educativos implicados. Este artículo se desarrolla en ese sentido, dando respuesta formativa al docente de la Comunidad de Extremadura.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, EXTREMADURA

Citar artículo: RODRÍGUEZ ROLDÁN, M-P. (2012). *Formación permanente del docente en Extremadura. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

MARCO LEGAL


CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

DECRETO 69/2007, de 10 de abril, por el que se regula el sistema de formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El **Decreto 69/2007**, de 10 de Abril, regula el sistema de formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Éste establece que dicha formación ha de encaminarse al desarrollo laboral,

personal y profesional del profesorado para que pueda responder a las funciones que la sociedad extremeña demanda. En su desarrollo se establecen los principios generales que definen el modelo de formación permanente, la estructura y organización, se determina la organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos y se regula la elaboración de los Planes Permanentes de Formación del Profesorado.

Además, en la **Orden de 31 de octubre de 2000** (DOE de 4 de noviembre), modificada por Orden de 21 de mayo de 2002 (DOE de 30 de mayo de 2002), se establecen, entre otras disposiciones, las características de las actividades de formación y sus modalidades, así como los procesos para su reconocimiento, certificación, registro y evaluación y establece las equivalencias con otras actividades y titulaciones.

INSTRUMENTOS BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Centrándonos en el tema que nos ocupa, la formación permanente del profesorado, y ateniéndonos a lo especificado en el ya mencionado Decreto 69/2007 podemos decir que los instrumentos básicos para la formación continuada de los docentes son los siguientes:

a) La oferta formativa de la **Red de Formación** (a través de los Centros de Profesores y de Recursos, que son las instituciones preferentes para la formación del profesorado) **y las Entidades Colaboradoras**, que se recogen

en los Planes Regionales, y atiende a las demandas formativas de los centros educativos, los profesores, y las necesidades institucionales.

b) Las **convocatorias de licencias por estudios y ayudas** para la participación en actividades formativas, para dar respuesta a las iniciativas individuales de formación.

c) Las **Estancias Formativas en empresas**, como instrumento que vincula el proceso de enseñanza –aprendizaje al mundo laboral y empresarial.

d) La formación en los **centros educativos**, con la colaboración y apoyo de los Centros de Profesores y de Recursos, como herramienta formativa de actuación directa, destinada al desarrollo de una acción formativa o una medida de innovación educativa concreta.

e) La formación en centros educativos a través del prácticum en los estudios de Grado y Máster en Educación Primaria y Secundaria.

MODELO FORMATIVO EXTREMEÑO EN DETALLE

Una vez acotados los parámetros de formación y de acuerdo con lo establecido en las normas mencionadas, dentro del Sistema Extremeño de Formación Permanente del Profesorado cabe distinguir de forma específica los aspectos que se describen a continuación:

1. Formación

1. *a. Modalidades*

Existe una variada gama de modalidades de formación entre las que distinguimos: cursos, seminarios, grupos de trabajo, actividades a distancia, proyectos de formación en centros, estancias informativas en empresas o instituciones y formación del profesorado de formación profesional.

1. *b. Oferta formativa*

La oferta formativa se determina en base a las propuestas que realizan los centros educativos a principio de curso y a lo largo de todo el periodo lectivo. El representante de formación del CPR – a su vez, docente del centro con una reducción de una hora semanal – recoge dichas propuestas y las traslada al CPR de su demarcación quien, una vez recibidas todas las propuestas, elaborará un plan de formación que posteriormente se reflejará en el Plan Regional de Formación del Profesorado; este documento incorpora una oferta inicial a principio de curso, pero que está en constante actualización a lo largo del mismo.

En concreto, la oferta formativa a nivel regional es amplia y plural; para consultar la oferta formativa se puede acceder al portal de Innovación y Formación del profesorado (formacion.educarex.es), al de cada uno de los Centros de Profesores y de Recursos, a los de las Unidades de Programas Educativos o bien, en el portal Educarex (educarex.es).

1. *c. Destinatarios*

Entre los destinatarios se encuentran: artísticas, EE/Integración, EOI, EPA, equipos red formación permanente, equipos interdisciplinar, equipo orientación, equipos directivos, FP grado medio, FP grado superior, infantil, primaria, secundaria, servicio de inspección educativa y otros niveles.

2. Actividades equiparadas a las de formación permanente

Se entienden por actividades equiparadas a las de formación permanente las que se detallan a continuación:

- Actividades de innovación educativa.
- Proyectos de investigación.
- Titulaciones universitarias.
- Enseñanzas de Régimen Especial.
- Tutoría de prácticas.
- Participación en Programas Internacionales.

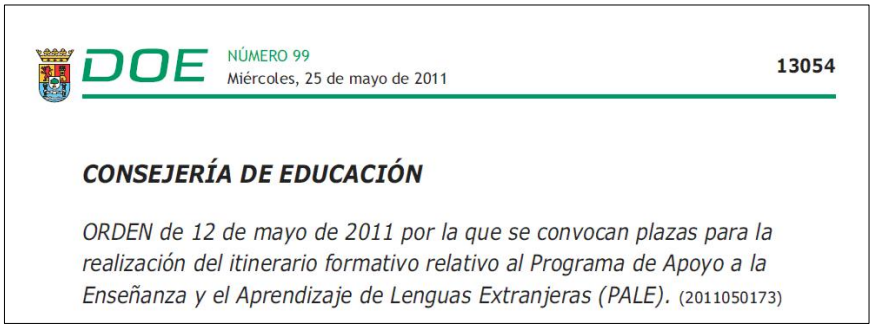
3. Convocatorias de la Consejería de Educación y Cultura relacionadas con la innovación educativa y la formación del profesorado.

Además de la citada formación, existen otras fórmulas de actualización docente entre ellas destacamos:

a. <u>Relativas a la mejora de las competencias idiomáticas del profesorado.</u>

- Ayudas para la realización, durante el curso escolar, de cursos en el extranjero destinados a la mejora de las competencias idiomáticas. *ORDEN de 18 de mayo de 2011 (DOE nº 112 de 30 de mayo)*

- Convocatoria para la realización del itinerario formativo relativo al programa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (PALE). *ORDEN de 12 de mayo de 2011 (DOE nº 99 de 25 de mayo).*


DOE NÚMERO 99
Miércoles, 25 de mayo de 2011 13054

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ORDEN de 12 de mayo de 2011 por la que se convocan plazas para la realización del itinerario formativo relativo al Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE). (2011050173)

- Convocatoria para autorizar la impartición, con carácter experimental, de un segundo idioma en el tercer ciclo de Educación Primaria. *ORDEN de 8 de abril de 2011 (DOE nº 80 de 27 de abril).*

- Convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria. *ORDEN de 8 de abril de 2011 (DOE nº 77 de 20 de abril).*

- Convocatoria para la impartición, con carácter experimental, de una tercera lengua extranjera en los centros de Educación Secundaria. *ORDEN de 8 de abril de 2011 (DOE nº 80 de 27 de abril).*

- Convocatoria para la implementación, con carácter experimental, del Portfolio Europeo de Lenguas en los centros educativos. *ORDEN de 26 de abril de 2011 (DOE nº 88 de 10 de mayo).*

b. Relativas al desarrollo de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa.

Las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa (RASIE) están reguladas por la INSTRUCCIÓN de 10 de junio de 2009 de la antigua Dirección General de Calidad y Equidad Educativa. La Secretaría General de Educación ha asumido las funciones de la citada Dirección General (DECRETO 210/2011, de 5 de agosto).

A partir de la entrada en vigor de la Instrucción, se constituyeron inicialmente tres Redes:

– Red Extremeña de Ecocentros (Orden de 21 de abril de 2005).

– Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud. (Orden de 15 de septiembre de 2006).

– Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia (Orden de 29 de marzo de 2007).

Actualmente, a estas tres se han sumado las siguientes:

– Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (Orden de 9 de noviembre de 2009).

– Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-deportiva (Orden de 16 de noviembre de 2009).

– Red Extremeña de Escuelas Emprendedoras (Orden de 31 de mayo de 2011).

c. Otras convocatorias

Además de las citadas convocatorias existen otras que atienden a otros campos de actuación educativa. Durante este curso se han priorizado los siguientes aspectos:

- Convocatoria de ayudas a las actividades de formación del profesorado que realicen los Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones de Profesores y Fundaciones en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *ORDEN de 12 de abril de 2010 (DOE nº 78 de 27 de abril).*

- Convocatoria para otorgar ayudas para la realización de proyectos y actividades relacionados con la Educación en Valores y Temas Transversales del Currículum, en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas en niveles previos a la Universidad de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

- Convocatoria de ayudas para la participación en actividades de formación del profesorado. *ORDEN de 10 de mayo de 2010 (DOE nº 98 de 25 de mayo)*

- Convocatoria de ayudas para la elaboración de Proyectos de Formación en Centros. *ORDEN de 12 de mayo de 2011 (DOE nº 99 de 25 de mayo).*

- Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de materiales educativos digitales en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *ORDEN de 29 de marzo de 2010 (DOE nº 71 de 16 de abril).*

- Convocatoria para la realización de Estancias Formativas en Empresas o Instituciones, para el profesorado de Formación Profesional Específica de la Consejería de Educación. *Resolución de 10 de mayo de 2011 (DOE nº 99 de 25 de mayo).*

- Convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *ORDEN de 24 de agosto de 2010 (DOE nº 176 de 13 de septiembre).*

- Convocatoria para la selección de centros educativos para el desarrollo del Plan de Formación en la Integración de las Competencias Básicas en el currículo, en virtud del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónomade Extremadura para el plan de apoyo a la implantación de la LOE.

4. Programas Educativos Europeos

Es el programa de acción comunitario en el ámbito del aprendizaje permanente para el periodo 2007/2013. Éste pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación

dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

Los objetivos del programa de aprendizaje permanente se perseguirán mediante la aplicación de cuatro programas sectoriales (Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig -educación para adultos-, Erasmus), un programa transversal (Visita de estudios) y el programa Jean Monnet.

Otras acciones que refuerzan la dimensión europea de la educación son: la Acción eTwinning, el Programa del Consejo de Europa para la Formación Continua del Personal Educativo, Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz.

REFERENCIAS

- Plan Regional de Formación del Profesorado Curso 2011/2012. Próximamente disponible en fomacion.educarex.es
- Decreto 69/2007, de 10 de abril.
- Orden de 21 de mayo de 2002, por la que se modifica la Orden de 31 de octubre de 2000.

TERCERA PARTE

PROBLEMÁTICA DE FORMACIÓN EN ÁMBITOS ESPECIALIZADOS

EN TRES VISTAS: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BIBLIOTECARIO ESCOLAR.

Montserrat Escorsa

Escola Sant Jordi de Lleida

Gracia Santorum

IES Chano Piñeiro de Forcarei

Miguel Calvillo

Centro del Profesorado de Córdoba

RESUMEN

Hace cinco años nuestros respectivos blogs de lectura y biblioteca escolar nos pusieron en contacto. Montse mantiene el de su biblioteca escolar y Gracia edita Trafegando ronseis. Sin embargo, no fue hasta hace pocos meses que nos conocimos personalmente a propósito del Congreso Bibliotecas escolares en tránsito celebrado en Santiago. Teníamos que hacer algo en común y por fin este número extraordinario nos ha permitido poner negro sobre blanco esta charla "En tres vistas" que no podía tratar de otro asunto que no fuera la biblioteca escolar y la formación de su profesorado.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, BIBLIOTECA

Citar artículo: ESCORSA, M. y alii (2012). *En tres vistas: La formación del profesorado bibliotecario escolar. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

¿Existe un perfil profesional adecuado para ser elegido bibliotecario escolar entre el profesorado del centro?

Gracia: Buf, esta es la pregunta del millón. Supongo que el mejor perfil es alguien que, sobre todo, tenga muchas ganas de trabajar y no escatime en el

tiempo que le dedica al centro. Podríamos pensar también si es necesario tener formación… pero a veces pueden más las ganas que la propia formación, aunque ambas son necesarias. Ahora, además, es más fácil tenerla puesto que hay muchos más cursos y se puede acceder a ellos con facilidad.

Montse: Estoy de acuerdo con Gracia. A veces pienso que más que un perfil, es necesario tener la voluntad de ser bibliotecario escolar. El perfil se puede tener o aprender. La actitud, la manifiesta disposición del ánimo de ser bibliotecario, para mí es imprescindible.

El perfil tendría que contemplar aspectos relacionados con la organización de la biblioteca y de su contenido, con la capacidad de relacionarse con la comunidad educativa y con lo que serían las TIC.

Gracia: Pero por mucha formación que se tenga son necesarios ingredientes "personales" como la ilusión, la convicción…

Miguel: Es cierto. Yo a veces digo que en lectura y en biblioteca, querer es poder. Porque el profesorado que quiere conseguir algo, acaba encontrando la forma de conseguirlo. La formación es importante, pero el entusiasmo es simplemente imprescindible.

Gracia: Miguel acaba de decir una palabra esencial: ENTUSIASMO. Sinceramente, creo que este es, por excelencia, el mejor antídoto contra cualquier enfermedad educativa. Con entusiasmo contagias las ganas de leer al alumnado, las ganas de trabajar al profesorado... Siempre recuerdo a una

alumna que me repetía: es que gustándote tanto a ti este libro, es imposible que no me guste: ¡me contagias!

¿Cuáles son las competencias profesionales que debería tener un bibliotecario escolar?

Montse: ¡Muchas! Quizás demasiadas para el tiempo del que disponen.

Miguel: Sí, es cierto que hoy se pide tal vez demasiado al bibliotecario escolar y se le da poco tiempo. Probablemente sea un mal generalizado en la enseñanza a la que cada vez se hace responsable de más necesidades sociales.

Montse: Para mi las competencias imprescindibles y oficiales son las comunicativas, las relacionadas con todos los aspectos del aprender a aprender, las del tratamiento de la información y competencia digital, las sociales y ciudadanas y las competencias de autonomía e iniciativa personal. Pienso que una bibliotecaria que sepa mucha gestión y no sea capaz de motivar a sus compañeros de trabajo para que entren en la biblioteca de vez en cuando... anota un pequeño fracaso en su historial.

Gracia: Creo que unas directrices mínimas son necesarias. Cursillos, formación básica, estar al día en las nuevas tecnologías, ser un buen lector, pero también saber trabajar en grupo y saber escuchar. Sin saber escuchar a los demás, sin aceptar otras propuestas e ideas… un bibliotecario no puede solventar ni acceder a todo el conocimiento él solo.

Miguel: Veo que dais en la diana: un bibliotecario no puede nunca estar solo y más que lo que sepa, necesita capacidad de liderazgo, organización y coordinación.

Muchos de los bibliotecarios escolares suelen ser grandes aficionados a la Literatura o incluso profesionales de este perfil docente: ¿puede ser ello perjudicial para una biblioteca como centro general?

Miguel : Yo creo que a veces este celo por lo literario ha inclinado el barco de la biblioteca excesivamente hacia la ficción. Y cuando digo excesivamente, no quiero decir que el fomento de la ficción no sea indispensable para la biblioteca y para la educación en general. Pero sí se echa de menos poner en valor la lectura de la prensa, los libros ensayísticos y en general los informativos así como los recursos no librarios. Tal vez por ello, en España es tan difícil encontrar bibliotecas escolares que se usen como centro de recursos para todas las asignaturas y no sólo para la literatura.

Montse : Pienso que no. Tienen, seguramente, más facilidad para contagiar el gusto por la lectura.

Gracia: Yo tampoco lo creo, al contrario. Lo que no significa que un docente de Matemáticas, por ejemplo, no sea el mejor bibliotecario del mundo. Pero el hecho de amar los libros y la Literatura es primordial, sin necesidad de ser docente de esta asignatura. No podemos confundir ser profesor de lengua y literatura con ser amante de la misma; puede haber profesores de esta

asignatura que lean poco, por ejemplo y que no estén dispuestos a hacer de la biblioteca escolar el motor de la escuela, algo que para la figura del bibliotecario escolar es primordial.

¿Debe ser el bibliotecario escolar un profesor o un bibliotecario titulado ajeno a la docencia?

Gracia: Otra de las grandes "peleas" es esta. Ambas pueden combinarse: un bibliotecario titulado ajeno a la docencia no haría un buen papel como dinamizador por no entender el mundo del alumnado; un profesor necesita horas para dedicarse a la biblioteca. Si no tiene horario suficiente no puede realizar actividades. Pero por otra parte el contacto con el alumnado es fundamental, no es bueno que deje de impartir clases para dedicarse sólo a la biblioteca.

Montse: Pienso que mejor un profesor o un maestro pero con una formación adecuada y que disponga de tiempo profesional para realizar su trabajo.

Miguel: Yo también creo que el modelo de profesor bibliotecario es el más adecuado. El problema es otro: la falta de formación inicial en el profesorado para afrontar este trabajo.

Gracia: Pero si en esa biblioteca hay un titulado para llevar la cuestión técnica sería de gran ayuda para que el dinamizador pueda centrarse más en su trabajo.

¿Qué peso debe tener en la formación la gestión y qué peso la dinamización?

Miguel: yo a veces me he quejado de una desproporción entre el afán de aprender a gestionar y la creencia de que dinamizar se hace de cualquier manera. Sin embargo, quizá sea al revés: a gestionar se aprende con rapidez y facilidad si se hace sosteniblemente, pero la dinamización es sin duda más costosa y siempre cambiante.

Gracia: Yo creo que la dinamización es fundamental. Porque lo que importa son los resultados con el alumnado.

Miguel: Sin duda eso es lo importante.

Montse: Aunque no se cómo suena decirlo, pienso que casi el 50 por cien. Para que la biblioteca funcione tiene que estar bien gestionada. Hay demasiadas cosas a tener en cuenta y hace falta tenerlas claras para hacerlas correctamente.

¿Cuál podemos considerar que es hoy día el déficit formativo mayor que tienen en general los bibliotecarios escolares?

Miguel: Evidentemente hay todo tipo de profesionales, pero probablemente los mayores déficit se producen en la integración curricular de la biblioteca en el centro, probablemente porque no han tenido modelos de ello ni cuando fueron alumnos de primaria o secundaria, ni siquiera en la Universidad donde no vieron algo así, de manera que al llegar a la educación como profesionales

siguen pensando en gran medida que la biblioteca es un centro para fomentar la lectura de novelas o cuentos y el conocimiento de escritores de ficción, que suele ser la imagen más difundida, la que han visto siempre.

Montse: No soy quién para contestar esta pregunta en términos generales, pero personalmente pienso que el déficit mayor está relacionado, aún, con el uso de las TIC y con las competencias informacionales.

Miguel: Ese "aún" tiene aire de queja.

Gracia: La verdad es que no sabría decir cuál es el mayor déficit. Creo que en general hay cursillos (ahora menos) en los CEFORES y los hay on-line. Además existe una red de ayuda entre los bibliotecarios escolares: la cualidad que los define es, en general, la generosidad extrema, siempre dispuestos a ayudar a sus colegas novatos.

¿Por qué se propone generalmente la formación en red?

Gracia : La formación en red es más barata, está claro, y permite conectar con mucha gente de diversos lugares lejanos con los que sería casi imposible coincidir en un curso presencial.

Miguel: Cierto que es más barata y los gobiernos no se han distinguido en general por hacer grandes aportaciones a las bibliotecas escolares. Pero también obedece a una necesidad del bibliotecario escolar respecto a lo que dije anteriormente: fomenta el conocimiento de modelos. Creo que otro de los motivos es la falta de una formación inicial, algo que no necesitan los profesores

o profesoras en sus especialidades didácticas porque la tuvieron en la universidad. Además, la misma amplitud de conocimiento que se demanda, de la que habéis hablado antes, necesita que se adquiera en equipo.

Montse: Pienso que es más cómodo. Si la formación en red contempla suficientes encuentros no virtuales en diversas bibliotecas escolares y prácticas reales con libros de papel, para mí puede estar bien. Mi experiencia de formación en red es positiva puesto que dedicas más tiempo al trabajo que a los quince minutos del café.

¿Qué facetas podemos considerar más importantes en la formación futura del bibliotecario escolar: TIC, fomento de la lectura, gestión…?

Montse: Para mi las TIC pueden ser un motor para el fomento de la lectura y una ayuda en la gestión.

Miguel: probablemente en las TIC es en lo que más se esté avanzando aunque con excesiva lentitud.

Gracia: Las TIC hoy en día son esenciales, por supuesto, pero no debemos olvidar que el fomento de la lectura es primordial. Sin una buena gestión no hay una buena biblioteca, pero creo que la lectura es la base de todo.

Es el bibliotecario escolar a su vez un formador en su centro?

Miguel: En Andalucía la normativa cita expresamente esta característica como una de sus funciones. Para mí es fundamental, además significa uno de

los puntos de mira del futuro, porque la biblioteca escolar siempre se ha pensado como un servicio para el alumnado, y en mi opinión ha dejado demasiado de lado el servicio al profesorado, que debe ser mayor puesto que éste también lleva al anterior.

Gracia: Es difícil serlo, porque no todos los compañeros están dispuesto a dejarse asesorar, pero en cuanto a que debe ser la biblioteca un motor del centro sí lo es. Pero siempre desde el máximo respeto y la disposición a aprender de los compañeros.

Montse: En mi caso, parcialmente si, puesto que maestros, familias y personal no docente se han formado para poder prestar libros al alumnado. Durante los primeros tiempos del programa Puntedu se llevaron a cabo dos sesiones dedicadas a formar a los miembros del claustro como usuarios de la biblioteca.

¿Cuál sería la modalidad más exitosa para formar bibliotecarios escolares?

Montse: La que contemplara formación teórica y también practica en escuelas. Casi igual que los maestros.

Gracia: Siempre hay que combinar. Contar con las experiencias de otras personas es fundamental. Los encuentros de bibliotecarios escolares para escuchar a tus compañeros, que sabes que tienen más o menos tus mismas dificultades ayuda en gran medida.

Miguel: Pues ya lo habéis dicho: una formación sólida con un acompañamiento tutorado de quienes tienen la experiencia y naturalmente diverso en cuanto a las variadísimas competencias profesionales que necesita el bibliotecario escolar del futuro tanto en los aspectos tecnológicos como humanos, sociales y pedagógicos. Pero también una formación inicial inexistente hoy día que presentara modelos de uso de la biblioteca escolar como centro de recursos en la universidad, en el prácticum y en el máster.

FORMAR A LOS QUE FORMAN. CÓMO ALFABETIZAR A LOS QUE ALFABETIZAN EN UN MUNDO DIGITAL.

Tíscar Lara Padilla

Directora de EOI Digital en la Escuela de Organización Industrial
http://www.eoi.es
http://tiscar.com
@tiscar

RESUMEN

Para enfocar adecuadamente la formación TIC del profesorado es necesario un mapa de aplicaciones elegidas por su accesibilidad, el fomento del trabajo colaborativo, la realización de prácticas críticas y creativas en la que se documenten los procesos, así como compartir las prácticas en la Red y actuar siguiendo una lógica tetris y de móvil; pero sobre todo, no dejándose llevar por la idea vergonzante del inmigrante digital, sino por la iniciativa proactiva más positiva del peregrino digital.

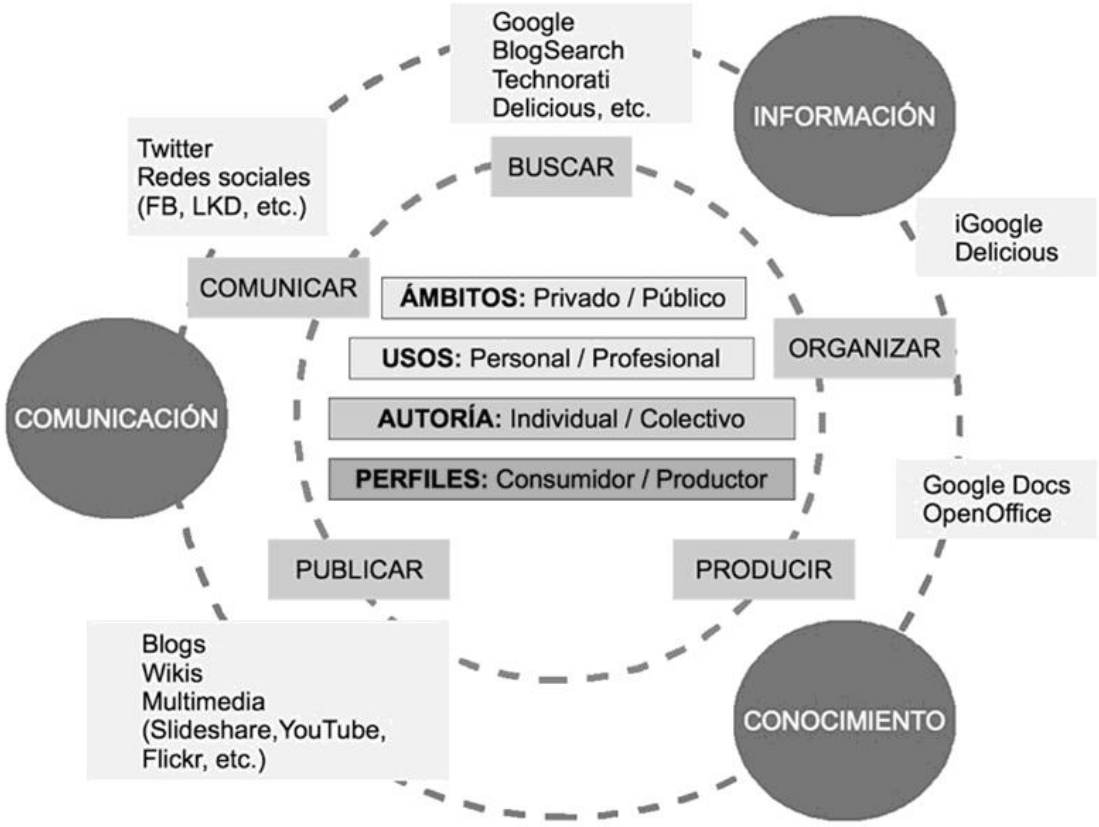
PALABRAS CLAVE: ALFABETIZACIÓN TIC, FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Citar artículo: LARA PADILLA, T. (2012). *Formar a los que forman. Cómo alfabetizar a los que alfabetizan en un mundo digital. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Inmigrantes digitales bajo el complejo de Prensky

Mucho ha llovido desde que Mark Prensky acuñara la dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales. En aquel momento, los profesores encontraron un lugar en el territorio digital y se situaron al otro lado de la frontera, en la cola de los viajeros que querían pasar a la tierra prometida y ser capaces de dominar el

lenguaje de los nativos, aborígenes de una nueva raza milagrosa que parecían dominar aquellas tierras ricas en ceros y unos, en cables y en pantallas, dotados de nuevas habilidades y prótesis.



Fue entonces cuando los profesores se autoconcibieron como ciudadanos virtuales de segunda, como inmigrantes analógicos que querían llegar algún día a tener un pasaporte digital que les permitiera disimular su acento, sus ropas y sus gestos venidos de otras tierras. Unos empezaron a mirar a los nativos con admiración, otros con resignación y otros con complejo de inferioridad. Para muchos de ellos, los nativos eran seres mágicos que con solo entrar en contacto con la tecnología adquirían unas propiedades sobrenaturales que les llevaban a producir fascinantes imágenes, textos y comunicaciones de

una manera casi mística. Ellos por el contrario se esforzaban por superar las barreras idiomáticas, por aprenderse los manuales de todos aquellos sistemas desconocidos, por estudiar de noche para intentar disimular de día frente a sus nativos coetáneos, por pelear frente a antivirus que saltaban con mensajes amenazantes, ratones que se rebelaban al movimiento de sus muñecas y archivos que desaparecían misteriosamente de sus carpetas.

Este binomio nativos-inmigrantes para definir las tensiones entre los hablantes socializados de una lengua y los aprendices de la misma ha sido muy útil durante un tiempo para abordar el problema suscitado de la alfabetización digital, especialmente para el cuerpo de profesores que vieron en esta oposición de naturaleza territorial y cronológica (nacer es un acto involuntario y natural, mientras que ser inmigrante es un acto voluntario y artificial) una explicación a su incompetencia frente a sus alumnos. Sin embargo, si bien esta forma de nombrar el mundo ha sido muy práctica, y prueba de ello es su amplia extensión, también es muy delicada por cuanto como metáfora arroja luz y sombra, mitificación y complejo, sobre nativos e inmigrantes respectivamente. Este estigma ha hecho mella en algunos profesores hasta el punto de autoconcebirse como “analfabetos digitales”, una imagen personal que daña la autoestima y la motivación y que, además, resulta completamente falsa al comprender tan solo la habilidad tecnológica e ignorar las dimensiones comunicativas y sociales de las competencias digitales que sí pueden aportar los profesores.

Por tanto, ni los alumnos son nativos competentes digitales por gracia de su fecha de nacimiento ni los profesores son inmigrantes analfabetos por el mismo motivo. Es cierto que hay ciertas habilidades que le son más fáciles a los más jóvenes, como puede ser la aproximación intuitiva a la tecnología, pero también es cierto que hay otras cuestiones que no son innatas y requieren de un cierto esfuerzo para su aprendizaje, como es la capacidad de tener un criterio propio para evaluar la credibilidad de la información, la sensibilidad por proteger la privacidad y la preocupación por utilizar convenientemente los contenidos digitales. Estos tres aprendizajes requieren de una madurez cognitiva que conviene ejercitar en el aula expresamente a través de la experiencia profesional de los profesores.

Peregrinos digitales, emprendedores del aprendizaje

Si continuamos con el juego de Internet como territorio y el atrevimiento de las metáforas, en lugar de pensar en los profesores como inmigrantes y los alumnos como nativos, podríamos más bien visualizarles como peregrinos digitales, en un estado siempre dinámico, motivado y en marcha. Peregrinos porque emprenden el camino por propia voluntad, desde su propio punto de inicio, en cualquier momento y en cualquier lugar de su vida, una o varias veces, sin prisa pero sin pausa, con una motivación clara sobre el porqué del camino aunque no conozcan perfectamente la ruta, pero con la convicción de que lo importante es el aprendizaje sobre uno mismo y sobre el entorno, como una vía de crecimiento personal, en la que nadie puede hacer el viaje por nosotros

porque cada uno debe hacer el suyo, pero tambien con la confianza de no estar solo, de encontrar a otros peregrinos por el camino con quienes compartir la experiencia e intercambiar conocimientos.

Este camino no se transita única y exclusivamente en los cursos de formación de profesorado que proveen las instituciones educativas. Se despliegan en otros albergues virtuales, que son las redes sociales y las comunidades de práctica profesionales. Internet está repleto de oportunidades para aprender de manera informal contenidos y prácticas de alto valor. Para adentrarse en este viaje digital es fundamental ser proactivos en su emprendimiento, ser generosos en compartir conocimiento y traer de la mano a otros profesores para integrarles en la comunidad de aprendices.

Estos profesores ya existen, son peregrinos digitales en constante camino, que no solo avanzan para hacer muescas en el sendero, sino que vuelven sobre sus pasos, documentan sus mapas y recogen a los nuevos peregrinos que inician su aventura.

Son también llamados "INprendedores", profesores que no dejan de aprender y emprender, que destinan su tiempo de ocio a disfrutar probando nuevas técnicas y herramientas digitales para después compartirlo con sus alumnos, sus colegas y la Red en general.

Entonces, ¿cómo formar a los que forman?

Lo que no parece discutible a estas alturas, por su presencia social pero también por su traslación normativa, es la importancia y necesidad de incorporar este conocimiento, uso y aplicación de manera transversal en todos los currículos educativos. Sin embargo, también parece obvio que durante este tiempo la aproximación de los profesores al trabajo con las TIC ha sido desigual, con mayor o menos intensidad según los casos.

En términos generales, podríamos decir que el enfoque predominante en todos los planes de formación de profesorado ha sido el de enseñar las TIC como un fin en sí mismas desde un enfoque fundamentalmente tecnológico, determinista y conductista, y no tanto como un medio de comunicación, colaboración y participación social. Esto se ha puesto de manifiesto en el propio título de los cursos, que solían nombrarse como tal o cual aplicación, y en la rígida didáctica de los mismos: un manual, un recorrido por el menú, una misma práctica y un mismo resultado. Todo de una manera muy atomizada y desestructurada. Pero también y en gran medida, desconectadas del currículo, sin capacidad de aplicabilidad directa y en algunos casos, incluso inaccesibles por ser programas bajo licencia propietaria que no tienen cabida en el presupuesto de un colegio medio (como es el caso de “Photoshop” por ejemplo).

Afortunadamente en los últimos años el desarrollo de las aplicaciones de código abierto provenientes del software libre y las aplicaciones en la nube propias de la web 2.0, sencillas y gratuitas (blogs, wikis, google apps, etc.), han

permitido bajar el nivel de complejidad de las "herramientas" que protagonizaban esta clase de cursos y adaptarlas a la realidad del aula. A esto se añade el hecho de que cada vez tenga más peso la propia dotación tecnológica que entra en el aula a través de los bolsillos de los alumnos. Así como hace unos años la dificultad era principalmente de acceso a los dispositivos ("tener un ordenador personal"), hoy la dificultad está en su uso eficaz y aplicado. Si bien esto genera cierta tensión en el profesorado que se ve incapaz de controlar este influjo, conviene que, más que censores, se conviertan en árbitros con especial capacidad para gestionar estos nuevos ecosistemas de producción multimedia en beneficio de la colaboración y el aprendizaje curricular.

Algunas claves para la formación del profesorado

Mapas digitales

Organizar un mapa de aplicaciones en función de su uso y función comunicativa. En demasiadas ocasiones se organizan cursos de manera fragmentada sin que sea fácil para el profesor identificar cuál es la relación de esos contenidos con otros que haya podido asimilar anteriormente, así como conceptualizar cómo puede continuar su itinenario formativo en un futuro próximo. Esto le facilitará ubicar aquellas nuevas técnicas o herramientas que vaya experimentando dentro de una visión global sobre el universo de Internet y de la tecnología digital.

Aplicaciones accesibles y aplicadas

Utilizar aplicaciones y tecnologías que sean accesibles para el profesorado, esto es, que estén disponibles dentro de su ámbito de trabajo, bien porque sean de código abierto (en casos de instalación convendrá que haya soporte TIC en su centro) o porque sean aplicaciones gratuitas de la web 2.0 que no precisen de servidores propios. Por otro lado, también es importante que las herramientas sean de fácil y rápida aplicabilidad en su tarea como docente en el aula, de modo que se puedan trasladar al aula al día siguiente del curso.

Trabajo por proyectos colaborativos

Diseñar las actividades formativas de tal forma que los profesores puedan aprender el uso de la tecnología de una forma transversal a lo largo del desarrollo de proyectos concretos y en lo posible, en grupo, de modo que también se adquieran habilidades de trabajo colaborativo e interdisciplinar. En este sentido, se trata de evitar aquellas actividades que se planteen como una mera repetición de pautas guiadas en un manual. Este tipo de tareas, centradas puramente en la ejercitación de unas destrezas, resultan repetitivas y desmotivadoras. Por el contrario, proponer a los profesores la posibilidad de configurar sus propios proyectos dentro de sus materias hace que integren las tecnologías como medios y no como fines, favorecen su transferencia al aula y motivan la cooperación entre áreas disciplinares.

Prácticas críticas y creativas

La formación en TIC no tiene por qué ser aburrida y desaprovechar el potencial multimedia y comunicativo que contienen este tipo de tecnologías. Al contrario, es perfectamente compatible diseñar actividades en las que los profesores puedan abordar el uso de las TIC al mismo tiempo que desarrollan prácticas creativas y críticas. Este tipo de dinámicas permiten integrar algunas claves de la cultura digital, como es la remezcla de documentos multimedia, la autoproducción de contenidos y la difusión viral de los mismos en las redes sociales.

Documentar los procesos

Una buena forma de aprender y de volver sobre lo aprendido es practicar el hábito de documentar los procesos de adquisición de conocimientos. Esto facilita la creación de tutoriales, portafolios y guías que ayudan a reflexionar sobre la propia manera de aprender, pero también a quienes pueden encontrar una fuente de información en ello cuando esto se comparte en la Red.

Compartir la práctica en la Red

Compartir en la Red los procesos y resultados de un proyecto de aprendizaje con tecnologías digitales es una buena práctica para corregir y depurar el propio trabajo destinado a ser publicado, así como para reforzar la autoestima personal a través de la construcción de una identidad digital profesional, pues el reconocimiento de los iguales ayuda a seguir mejorando en esta aventura de ser profesor-aprendiz.

Lógica *Tetris*

Tomar una actitud frente al aprendizaje TIC al estilo del juego *Tetris*, de tal manera que se pueda aliviar el estrés habitual que genera el no comprender cada uno de sus elementos con la paciencia suficiente para seguir adelante y confiar en que en una siguiente etapa se relacionarán unos conceptos y otros rellenando lagunas previas. Cuando aprendemos el uso de una aplicación o el funcionamiento de un dispositivo, hay muchas cosas que no manejamos o entendemos en su totalidad, pero son dudas que conviene dejar reposar y esperar a su momento de solidificación, cuando nuevas ideas se incorporen y aporten coherencia interna. No hay que saberlo todo, ni dominarlo todo para avanzar. Porque es imposible, además, ya que nadie es capaz de definir ese "todo". Sin embargo, sí podemos ir componiendo nuestro puzzle particular fijando las fichas del entorno personal de aprendizaje que se va construyendo de forma dinámica.

Lógica de *móvil*

A lo largo de una misma generación hemos pasado de la lavadora con los mismos botones que funciones a un mundo en el que un mismo botón sirve para multitud de funciones. Es lo que llamamos lógica de *móvil*, de aproximación a la tecnología a través de sus metáforas de navegación. Los dispositivos móviles, como tabletas o smartphones, nos demuestran cómo un diseño de interfaz y una búsqueda activa de funciones se dan la mano para integrar multitud de accesos y rutas posibles en un mínimo espacio. Interesa,

por tanto, hacer el esfuerzo de enfrentarse a la tecnología desde la intuición, descubriendo la lógica de navegación, y no desde el manual de instrucciones.

Se hace camino al andar

Para la mayoría de los profesores Internet es una NUEVA tecnología pero para la mayor parte de sus alumnos es LA tecnología. Aunque parece que fue ayer, lleva más de quince años con nosotros, cumpliendo esa edad mágica que parece marcar el paso de la adolescencia a la madurez en la mayor parte de culturas.

Las TIC, la Red, los dispositivos móviles, las aplicaciones, las nuevas tecnologías, todo en su conjunto, es una realidad ineludible de nuestro tiempo. Ciertamente hay que reconocer el estrés que supone por primera vez en la Historia la responsabilidad de enseñar sobre algo que no se ha aprendido previamente en un contexto formal. Sin embargo, el profesor no debe angustiarse por “aprenderlas” como un fin en sí mismas, sino de “aprehenderlas” y de incorporarlas como un medio de especial potencial para “aprender” en cualquier momento y en cualquier lugar, con otras personas y en otros contextos sociales. Para ello es conveniente partir de una autoconcepción como aprendices, desprenderse de complejos de inmigrantes digitales y aproximarse a la tecnología desde una actitud proactiva, procurando en lo posible aprender como queremos que aprendan nuestros alumnos, motivando las prácticas colaborativas, críticas y creativas.

Es importante recordar que todos sabemos algo y nadie lo sabe todo. Si exploramos las formas de poner en común los distintos saberes, alumnos y profesores trazaremos juntos los caminos de nuestro particular y colectivo peregrinaje digital.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Rosario Mérida Serrano

Maestra de Educación Infantil y profesora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

Mar Romera Morón

Experta en Educación Infantil, formación del profesorado y presidenta de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci

Nuria Sánchez Utrilla

Asesora de Educación Infantil del CEP de Córdoba

RESUMEN

Durante los últimos años instituciones de todo tipo, familias, pedagogos y psicólogos, han levantado sus voces para debatir el derecho a la educación de los más pequeños. Las causas múltiples y variadas van desde la incorporación de las mujeres al mercado laboral y la bipolar conciliación familia, hasta los avances de las teorías del aprendizaje temprano en el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años.

Diferentes ramas del saber (Neurología, Psicología, Pedagogía) coinciden en afirmar que los primeros años de vida son fundamentales ya que se activan y conectan todas las funciones neuronales, se esbozan los aspectos más importantes de la personalidad, de los afectos, de las relaciones con los otros, poniéndose en marcha procesos de conocimiento y aprendizaje que durarán toda la vida.

Parece de cajón, que analicemos la formación del profesorado que acompaña estos procesos, para garantizar la calidad y yo diría más la excelencia de las escuelas infantiles de hoy y del mañana.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, EDUCACIÓN INFANTIL

Citar artículo: MÉRIDA SERRANO, R. et alii (2012). *La formación de maestros y maestras de Educación Infantil. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

¡Bien!, hasta aquí todo claro…, e incluso me atrevo a afirmar que las tres estamos de acuerdo con Tonucci cuando afirma: "la calidad de la escuela depende de la calidad de sus maestros".

El problema comienza cuando nos planteamos ¿cuál debería ser el perfil profesional y cuál la formación inicial y permanente necesaria para conseguirlo? ya que esto conlleva redefinir el modelo de escuela que queremos y el modelo educativo que subyace.

O cuando abordamos las pruebas de selección universitarias, o los requisitos imprescindibles para el acceso a la función docente ¿Cómo seleccionar a llas mejores?, ¿sólo teniendo en cuenta los expedientes académicos?, o ¿habría que considerar otro tipo de pruebas que den luz sobre cualidades y actitudes profesionales, al amparo de los supuestos de la inteligencia emocional?; ¿dónde "cargar las tintas" : en la formación inicial, que afianza la teoría y conforma la base, o en la permanente que tiene en cuenta el tiempo de docencia y la práctica en el aula?, y dentro de ésta ¿formación individualizada o por procesos que agrupan necesidades específicas de los centros docentes? Y ya por último, ¿para cuándo un seguimiento del impacto de la formación en

la mejora del desarrollo de los niños y niñas? Muchas son las cuestiones, las incertidumbres, los interrogantes que surgen…

¡Adelante el debate está servido!

Nuria: ¿Cuál es la situación actual de la formación inicial y qué cambios significativos se han introducido en el Grado de Educación Infantil?, ¿Se contempla la Educación de los niños y niñas de 0-3 años?

Charo: Los cambios más relevantes del Grado de Infantil respecto a la antigua Diplomatura se identifican, en primer lugar, con la duración de los estudios que se amplía un año más. Además de incluir en el Plan de Estudios contenidos más adaptados a las necesidades actuales de los maestros y maestras de esta etapa, se ha ampliado el tiempo de duración del Prácticum, por ser considerado como uno de los momentos más formativos de la carrera. También se ha incorporado la formación en competencias, con el intento de que el alumnado adquiera una cualificación profesional de calidad y aparece por primera vez en estos estudios el Trabajo Fin de Grado, que será una especie de síntesis de todos los aprendizajes adquiridos en la carrera. Igualmente, se ha establecido la necesidad de demostrar un dominio de una segunda lengua como requisito para obtener el título de Graduado en Educación Infantil.

En los contenidos de las asignaturas y materias que forman parte de la titulación de Grado de Infantil se alude a la etapa de Educación Infantil, la cual

integra a los niños de 0 a 6 años, y por tanto, incluye al ciclo 0-3. El desarrollo real de las enseñanzas nos permitirá evaluar en el futuro si, efectivamente, lo planificado en el documento se trabaja a nivel real.

Mar: La respuesta a esta cuestión es tan amplia y compleja como Facultades hay en nuestro país. No son posibles las generalizaciones.

La formación inicial del profesorado no es muy diferente al resto de la etapas del sistema educativo, y en la mayor parte de los casos no depende de los programas, depende de la "suerte", de quién te toca, del profesor o profesora que se ha hecho cargo de tal o cual asignatura.

Lo cierto es que se han cambiado los programas, pero… ¿es suficiente? Desde mi punto de vista no. Quizá la clave no está en cambiar la acción y sí en cambiar la actitud con la que se diseñan y ejecutan las acciones.

Nuestro modelo educativo nos lleva a "reproducir modelos", el profesorado de la Universidad también. ¿Son válidos los modelos que se reproducen? ¿Convertir la diplomatura en grado cambia los modelos?

Los siete años que pasé como profesora del nivel universitario me dicen que no. Ahora estoy en la escuela. Días atrás llegaron al cole un grupo de chicas que venían de la Universidad, enviados por un profesor. Su trabajo consistía en diseñar una "tarea de innovación" y aplicarla en el aula. ¿Qué tarea? Les pregunté. Un texto libre, contestaron.

¿Por qué un texto libre es de innovación? ¿Cómo sabéis que eso es innovar en este centro si no conocéis nada de él? El texto libre es una técnica diseñada por Freinet sobre los años 40, ¿innovación?

Su respuesta fue que el profesor se lo había dicho. Nunca más se supo.

Este tipo de prácticas se suponen propias del grado… conectar la escuela y la Facultad… la pregunta es cómo.

Una buena docencia, requiere de buenos maestros (también en el nivel universitario), los que a su vez necesitan de una buena formación, una buena gestión, y un buen modelo de selección.

Quizá dejamos demasiadas cuestiones relevantes en manos de la responsabilidad personal.

En relación al ciclo 0-3, creo que es el gran olvidado, el que se ha dejado en manos de la Formación Profesional. En este caso son también muy relevantes y con mucha repercusión las decisiones políticas que se toman al respecto.

Nuria: ¿Cuál sería el perfil más idóneo del futuro maestro-maestra de Educación Infantil de 0 a 6 años y qué competencias profesionales serían imprescindibles, deseables e incluso impresionantes que adquiriera?

Charo: Desde mi punto de vista, el perfil más idóneo para el futuro docente de Educación Infantil sería una persona muy bien formada, con un amplio bagaje cultural (creo que ya es necesario rebatir la idea generalizada de que para dar clase en esta etapa no es necesario saber demasiado), con una

elevada vocación y amor al mundo de la infancia y con deseos permanentes de seguir aprendiendo y formándose. Como competencias profesionales imprescindibles sería la de saber diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, que atiendan a la diversidad del alumnado y saber apoyar el desarrollo emocional y la construcción de una identidad equilibrada en los menores. Algunas competencias deseables podrían ser potenciar unas relaciones de cooperación con las familias y continuar formándose a lo largo de su vida profesional. Algunas que podría considerar impresionantes sería establecer relaciones con la comunidad educativa, implicándose en proyectos coordinados, para crear sinergias y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Mar: Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con la educación y el futuro, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y de la infancia.

Podríamos definir el perfil del docente de infantil en relación a dos dimensiones en sus competencias, las competencias personales y las profesionales.

A las primeras pertenecen las intrapersonales (autoconcepto, autonomía, autocontrol, autodisciplina, automotivación, autoevaluación, resiliencia…) y las interpersonales (habilidades sociales, empatía, escucha, comunicación…)

El alumnado no aprende nada de lo que su maestro le enseña, lo aprende a el. Esta es la razón por la que el profesorado debe ser un profesional cuidado, formado y seleccionado con esmero.

El docente de las primera etapas del sistema educativo debería ser una persona culta, conocedora del arte de la ciencia y de la ciencia del arte, consumidora de literatura, de cine, de teatro, de la riqueza que nos aporta la multiculturalidad y absolutamente respetuosa. Una persona buscadora del propio equilibrio personal que como principal característica incluye en todas las dimensiones de su vida la capacidad para desaprender.

Para describir las competencias de estaría bien que acumulara un docente en su perfil profesional podemos utilizar el fantástico trabajo publicado por Perrenout en 2004 y que sintetiza las competencias docentes en 10:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a las familias
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

10. Organizar la propia formación continua

Cada una de estas diez competencias profesionales no pueden ni deben desarrollarse de cualquier manera, tienen estrategias, implican profesionalidad, entrenamiento, aprendizaje, estudio, y en ningún caso se pueden desarrollar como un ejercicio de "buena voluntad".

Nuria: Si consideramos que la actitud profesional, la capacidad de escucha, (todo lo relacionado con las emociones, los valores, la vocación), es básica para educar a los niños y niñas de 0 a 6 años ¿Por qué no se tiene en cuenta en la formación inicial?

Charo: Además de ser imprescindible y necesaria para un óptimo ejercicio profesional resulta uno de los ámbitos más complejos de trabajar, sobre todo, en un entorno universitario donde tradicionalmente el mundo de las emociones se ha considerado una cuestión subjetiva que vulnera la validez y fiabilidad de la construcción del conocimiento científico.

Cambiar la cultura profesional y las creencias del profesorado, gestores y directivos universitarios es muy complejo, por lo que establecer para la entrada de estudiantes en el Grado de Infantil unos criterios de selección que hagan referencia a las actitudes, valores y emociones actualmente no es posible. Y ello, en mi opinión, se debe a varias razones: (1) Falta de tradición y resistencia de los órganos de decisión a barajar estos criterios, en lugar de los considerados objetivos, como puede ser el expediente académico; (2) Dificultad a la hora de establecer el procedimiento de evaluación de estos ámbitos –

quiénes y cómo se evalúa-; (3) Supone un coste económico demasiado elevado.

Es verdad que cuando se ha planteado esta posibilidad, se ha esgrimido que el componente de valores, actitudes y emociones está integrado dentro de las competencias, y por tanto, se evalúan como parte de ellas.

Mi opinión es que actualmente, por las razones aducidas, se sigue evaluando de forma residual esta dimensión fundamental para el ejercicio profesional docente, que si es deseable en todas las etapas del sistema educativo, resulta irrenunciable en la etapa de Infantil.

Mar: Educar para una ciudadanía global es educar ciudadanos y ciudadanas conscientes de su pertenencia a una comunidad local y global y comprometidas activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible. Esto no es posible hacerlo con exclusividad desde la razón, se hace imprescindible el corazón. Sentir pensando y pensar sintiendo: una opción de futuro.

Incluir educación emocional en los programas es una urgencia, una urgencia profesional y pedagógica. ¿Por qué?

La primera razón es porque no puede darse-enseñarse nada que no se tiene. ¿Y por qué más?

Realidad Social:

- movilidad laboral

- trabajo en equipo

Sociedad del cambio:

- Nuevas tecnologías

Investigaciones psicológicas (cómo se aprende)

Investigaciones neurológicas.

Concepto CI poco rentable en la vida real.

El ser humano debe sustituir un proceso de desarrollo natural por un proceso educativo que nos prepare emocionalmente para enfrentarnos a la nueva situación actual.

En el informe Delors (1999, UNESCO) la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI propone los cuatro pilares sobre los cuales debe organizarse la educación a lo largo de la vida; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Aprender a ser uno mismo y a convivir es más fácil si se desarrollan desde la Escuela las competencias propias de la inteligencia Emocional.

Nuria: O ¿Pensamos que los mejores expedientes universitarios garantizan la selección de los mejores maestros y maestras de Infantil?

Charo: En mi opinión, en absoluto. Un buen expediente académico refleja una buena capacidad de estudio, esfuerzo y compromiso con el trabajo académico. Otras muchas cualidades como la interacción con los niños y niñas,

la satisfacción profesional, la capacidad de trabajo en grupo, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y complejos… solo se pueden valorar en el contexto práctico donde se desarrollan.

Prueba evidente de que no existe una coherencia entre los mejores expedientes y las mejores prácticas docentes es que quienes aprueban las oposiciones no siempre son las personas que tienen unas calificaciones más brillantes en sus estudios universitarios. Además, las mejores puntuaciones en las oposiciones tampoco se corresponden con las mejores prácticas profesionales.

Mar: Los mejores expedientes no garantizan un buen docente, pero desde mi punto de vista son un requisito. Al sistema deberían tener acceso "los más preparados" en todos los niveles. Este, el nivel académico, es solo una de las condiciones.

Este requisito aportará al sistema nivel cultural, y sobre todo prestigio social, lo que tendrá repercusiones muy beneficiosas para la profesión docente.

Nuria: ¿Qué características y cómo debería ser el Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros y Maestras para identificar a los mejores docentes?

Charo: Deberían ser pruebas de observación y valoración de las intervenciones de los futuros docentes en contextos reales. Es muy importante garantizar la cualificación profesional de quienes evalúan, cerciorándonos de que se trata de personas que poseen las competencias adecuadas como para

emitir un juicio profesional fundamentado. También me parecería un buen sistema la inmersión de las maestras y maestros noveles en contextos profesionales de calidad liderados por profesionales con dilatada experiencia y contrastada solvencia docente.

Mar: La calidad en el funcionamiento de cualquier empresa o institución se "valora" en función de la estructura, características y funcionamiento de sus recursos. De estos en gran medida dependen los resultados.

La política relativa a los recursos humanos, se constituye en la actualidad como uno de los ejes principales para el buen funcionamiento de cualquier institución o empresa.

Las personas no son buenas o malas sin más, en relación al ámbito profesional, podríamos decir que cumplen o no un perfil; que responden a unas competencias profesionales; que están preparadas para dar respuesta a las demandas de su puesto de trabajo.

Analizado la forma de acceso a la función pública he observado una decadencia importante, cuyas consecuencias afectan directamente a "nuestra materia prima", los niños y las niñas, los adolescentes, el tesoro más preciado de nuestro planeta.

Creo que no puede ser docente en la etapa Infantil y las Etapas Obligatorias cualquier persona.

La formación obligatoria existe, es cierto, capacita… pero nada tiene que ver la profesionalidad ni la competencia docente. Hace su función, es necesaria, pero…

En este ámbito tampoco podemos plantearnos un “cambio” a corto plazo, con urgencia, de la maquinaria universitaria, es demasiado lenta, pesada y me atrevo a decir que con intereses diferentes a la educación de nuestros menores.

Creo que es necesario plantear el problema de forma urgente, casi drástica… y la manera es un cambio radical en el acceso a la función pública.

Este cambio debería tener en cuenta:

Para trabajar en educación con menores de edad no está preparado cualquiera, no vale todo. La dignidad de la infancia es primera, es un derecho de los niños y niñas y una obligación de los adultos.

Las competencias del docente en la actualidad deben integrar al menos lo siguientes indicadores, teniendo todos ellos como base el valor de la cultura.

Capacidades: formación inicial, potencial, conocimientos, formación permanente…

Competencias: hacer, resultados…

Corazón: Ser y querer…

Ser docente en educación obligatoria con menores, es mucho más que un trabajo, es una función social de absoluta trascendencia.

Los “clientes” (menores) también deberían tener “representantes sindicales”, nadie opina por ellos, en estos últimos tiempos, se han vuelto “invisibles”. Son el objeto del sistema, pero nadie los ve ni los escucha ni los siente…, creo que casi nunca importan.

Necesitamos cambiar el sistema de acceso a la función pública, y este cambio debe incluir:

Profesionalización de los tribunales.

Temarios asociados realmente a la profesión docente. La pedagogía y la didáctica también existen

Mayor claridad y transparencia en los criterios de corrección y valoración

Exámenes selectivos y objetivos

Pruebas de personalidad

Separar la fase de oposición de la fase de concurso. Sólo se accede a la fase de concurso cuando se ha obtenido plaza.

La formación permanente no puede ser un “mercadeo”, en la actualidad los puntos de cursos se compran, las publicaciones también.

Fase de prácticas reales (sistemas parecidos al MIR de medicina).

La clave quizá esté en un pacto real por la educación que piense en los niños y niñas como prioridad y no en la educación como un sector de mercadeo político muy sensible.

Nuria: ¿Qué estrategias se deberían dar para integrar la teoría que se imparte en la Universidad con la práctica que se desarrolla en las aulas?

Charo: Sería muy importante conectar más la formación inicial y continua. Sería muy recomendable organizar equipos profesionales integrados por docentes de la etapa universitaria y de la Educación Infantil. Podría también ser una buena opción establecer sistemas de formación en alternancia, como se hace en otros países, de forma que el profesorado universitario debiera, periódicamente, acudir a formarse y conocer las aulas infantiles, para disponer de una experiencia de los contextos y escenarios sobre los que pretende enseñar.

Mar: La primera estrategia debe venir de la mano de la formación inicial del propio profesorado universitario (importante conocer realmente la escuela). Docencia compartida. Formación de maestros sólo los mejores.

Philippe Perrenoud establece una lista donde se recogen las estrategias básicas para el trabajo docente universitario y que me parece siempre actual.

Sinteticemos:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,

5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

La definición de estos indicadores no puede ni debe diseñarse de forma unilateral desde la Universidad, debe diseñarse en coherencia y consonancia, siempre en una relación diádica y dialogada con la escuela.

Nuria: ¿Existe continuidad y coherencia entre la formación inicial y la formación permanente, o es una utopía que "Unos entren en las aulas para aprender sobre la práctica y otros vayan a la universidad para incorporan nuevas estrategias y/o modelos"?

Charo: Actualmente, salvo escasas excepciones, no existe continuidad entre la formación inicial y continua. Desafortunadamente, ambas formaciones dependen de administraciones diferentes y responden a intereses y objetivos distintos. Cuando los profesionales nos integramos en una u otra institución se nos exige que respondamos a los procedimientos y requisitos internos, sin poner en marcha mecanismos que flexibilicen y faciliten el establecer puentes

entre ellas. El Prácticum, diseñado en el actual Grado de Infantil, parece que está suponiendo un alentador avance en esta línea que, esperamos, pueda abrir fructíferos cauces de colaboración entre la formación inicial y continua.

Mar: No. La escuela y todas las instituciones que giran a su alrededor, para ella o por ella, actúan de forma diferenciada, sin coherencia. Es demasiado complicado coordinarse, todo el mundo parece estar en posesión de la verdad. La opinión es: mejor hacer algo aunque no hay coordinación que no hacer nada.

Pongamos un ejemplo que a día de hoy me está sucediendo: Aprendizaje de la lectura y la escritura.

a) En la Facultad: simplemente no se ha trabajado, ningún método, ningún enfoque, quizá algo en alguna optativa…

b) En la normativa: se “aconseja” un enfoque congnitivo-constructivista.

c) En la escuela: Los métodos editoriales se imponen. Enfoque neuro-perceptivo-madurativo.

Cada maestrillo tiene su librillo.

Los proyectos educativos no concretan. En la mayoría de los casos son un documento meramente burocrático

d) La inspección: depende de la zona. Se están recomendando métodos en algunos casos terapéuticos, que utilizan modelos propios de los años 70.

e) Formación permanente (CEP): depende de lo que piensa o cree el asesor o asesora de referencia…

¿Y ahora qué?

Nuria: ¿Debería la formación permanente responder a las demandas individuales del profesorado, o por el contrario, se deberían trazar planes de formación adaptados al contexto de cada centro docente?

Charo: En mi opinión la formación continua es una responsabilidad y deber profesional que debe incidir, más que en el deseo y voluntariedad individual, en las necesidades educativas y desafíos que se les plantean a los equipos docentes que trabajan en contextos prácticos diversos. Por ello, creo que debería realizarse un diagnóstico de las demandas educativas más apremiantes de los centros y, a partir de dichas necesidades, establecer un plan formativo ajustado a cada contexto y centrado en el colectivo al que va dirigido. Es decir si un equipo docente tiene una dilatada experiencia en el ámbito de convivencia la oferta de formación permanente ha de ajustarse a estas circunstancias y ofrecer una formación que le permita profundizar y seguir avanzando en su desarrollo profesional. En definitiva, desde mi punto de vista, la formación continua debería ser colectiva, centrada en necesidades demostradas empíricamente, contextualizada y diferenciada según los equipos docentes a los que va dirigida.

Mar: Entiendo que son imprescindibles los planes. Planes reales que respondan a necesidades y propuestas susceptibles de ejecución y evaluación.

Propuestas coherentes con los proyectos educativos de cada centro y con sus objetivos de mejora.

Nuria: Podríais comentar las fortalezas y debilidades de la formación actual a través de los Centros del Profesorado, según establece el II Plan de Formación de la Consejería de Educación Andaluza.

Charo: Desde mi perspectiva, aún valorando la dinámica y valiosa oferta formativa que se está planteando desde los CEP, creo que habría que reforzar algunos aspectos como:

1) Vinculación de la formación inicial y continua.

2) Evaluar el nivel de transferencia de las acciones formativas recibidas a las prácticas de aula.

3) Evaluar el nivel de impacto de la formación, es decir evaluar en qué medida los equipos docentes más formados obtienen un nivel de aprendizaje superior de su alumnado.

4) Enfocar su actuación más a nivel institucional que a nivel personal. Considerar el centro como contexto de formación, y no solamente al docente que lo demanda.

5) Identificar e incentivar la labor de los docentes que son responsables de buenas prácticas educativas.

6) Apoyar y asesorar en el diseño de proyectos de investigación interinstitucionales, por ejemplo escuela-universidad.

7) Seleccionar docentes de calidad para que participen en la tutorización de estudiantes de Magisterio en formación.

Mar: Creo que la fortaleza del modelo radica en la variabilidad de formatos y caminos para organizar la formación permanente del profesorado.

La otra gran fortaleza se ubica en personas, asesores y asesoras concretos y específicos; claro que esto puede convertirse también en una gran debilidad del sistema.

Todo depende más de las personas que de la profesionalidad y esto en algunos casos puede ser un gran problema.

Nuria: Algunos flecos sueltos, ¿para cuándo evaluar el impacto de la formación recibida en la práctica real del aula y en la mejora del desarrollo y de los aprendizajes de los niños y niñas?, ¿cómo?, ¿quiénes?

Charo: Sí, a mí me parece imprescindible. Si no valoramos el resultado de nuestras acciones difícilmente podemos saber si estamos actuando adecuadamente o consiguiendo los propósitos establecidos. En el sistema actual creo que la persona más adecuada serían los asesores y asesoras del CEP en colaboración con las especialistas de la acción formativa impartida. Más que hacer trabajos, se debería ir a valorar la puesta en práctica en las aulas.

Nuria: Para terminar, una reflexión sobre las perspectivas de futuro de la formación del profesorado de Educación Infantil.

Charo: La formación que me parece más efectiva es la que se centra en los propios equipos docentes y es asesorada por las personas externas especialistas que ellos demanden. Me parece que una de las mejores opciones es la formación en centros, la cual puede ser reforzada creando una red entre centros para compartir e intercambiar buenas prácticas y experiencias novedosas. También pienso que la vinculación de la formación inicial al ámbito universitario podría ser efectiva, siempre que se supervisara la cualificación de las personas que la impartieran, apostando prioritariamente por docentes de calidad.

Mar: Nuestros niños y nuestras niñas nos merecen utópicos, ilusionados, esperanzados, porque sólo así ellos y ellas cambiarán el mundo.

Necesitamos un profesorado líder, preparado, creativo, culto. Como requisitos individuales podemos citar:

- Asertividad
- Actitud positiva
- Responsabilidad y madurez
- Desempeño de algún rol positivo en el equipo

"La fuerza reside en las diferencias no en las similitudes", (Stephen Covey)

Transformar la educación no es añadir, es modificar lo que hay para obtener más rentabilidad con menos esfuerzo.

Conocer muy bien la función de motivación, de coordinación, de estimulación hacia el cambio y la dirección de equipos, como punto de partida del trabajo.

De aquí, de estas reflexiones, fue de donde salieron tres palabras: capacidades, competencias y corazón. Lo que mis hijas necesitan; lo que yo necesito.

Estos tres elementos hacen referencia a los tres participantes fundamentales en el juego de educar, en el juego de la vida.

Hablar de capacidades es hablar de potencialidad (porque PUEDES), hablar de competencias es apostar por la acción (porque HACES), y en último lugar pero no por ello menos importante, hablar de corazón es hablar de afectividad, de emociones y de motivaciones (porque QUIERES).

Las tres dimensiones son imprescindibles en nuestros días, en nuestras vidas y en nuestras casas, en nuestras instituciones, en nuestras calles y en nuestras escuelas.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº Extraordinario.

Formación del profesorado, 2012. ISSN **1697-9745**

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO ARTÍSTICO-DEPORTIVO.

José Claudio Narganes Robas

Director del Centro del Profesorado de Cádiz
cepca1.ced@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La formación de las asignaturas vinculadas al ámbito artístico-deportivo se ha establecido legalmente de forma esporádica, aunque normalmente ha adolecido de cualificación, de recursos económicos y falta de interés social, político y académico. Hasta finales del siglo XX ha sido supeditada a los intereses de gobiernos, a la influencia eclesiástica con ideas precisas sobre el cuerpo y la expresión artística, al ejército, a las ciencias médicas y a organizaciones creadas específicamente para enmascarar objetivos políticos. Con la llegada de la democracia, una vez desligada de otros intereses, la formación inicial se desarrolla a través de la titulación de Diplomatura en la Universidad; y actualmente como materias pertenecientes al Grado de Infantil y Primaria en las Facultades de Ciencias de la Educación, y en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esta normalización de la formación inicial se complementa con las acciones desarrolladas por los Centros del Profesorado en la formación permanente con una clara vocación de atender los problemas surgidos en la praxis cotidiana de los docentes.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ÁMBITO ARTÍSTICO-DEPORTIVO

Citar artículo: NARGANES ROBAS, J.C. (2012). *Formación docente en el ámbito artístico-deportivo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Formación docente en el ámbito artístico-deportivo

Actividad física, música y plástica son materias educativas ligadas tradicionalmente a paradigmas sociales muy deseados por grupos de poder, movimientos políticos y otros grupos fácticos[1], Permanentemente, dentro del Sistema Educativo, se ha cuestionado su utilidad y muchas veces se han confundido los objetivos de su tratamiento curricular escolar con la dimensión social de la práctica deportiva[2], música y arte; supeditándose al deporte, manifestaciones musicales y obras artísticas.

Goebbels, J., ministro nazi, a propósito de lo que él entendía sería la "música del futuro" explicitaba que "el arte alemán del próximo siglo será heroico, aceradamente romántico, nacional y con pathos o no será". La relación de música, arte y deporte siempre ha existido. "Gott erhalte Franz den Kaiser" (1797) fue un himno compuesto por Joseph Haydn para el Emperador del Sacro Imperio Romano Francisco II y uno de los lazos más felices entre un monarca y un compositor; "La Marsellesa" va mucho más allá que sus notas, como el "God save the King" inglés. "La novena de Beethoven" traspasa el pentagrama y aunque no escrita para espacios públicos es luego incorporada a los rituales

1 Disciplinas para entusiasmar al pueblo, entretener, procurar consignas como fortalecer una raza, etc.; sustentadas legislativamente por distintos partidos políticos e influenciadas por la música, danza, juegos, deportes, arte, color, etc.; son manifestaciones de la expansión, libertad y creatividad del cuerpo; cualidades que han sido mucho más potenciadas por los pueblos de la Antigua Roma y Grecia, en el Renacimiento o en la ciudadanía que surge tras la caída del Antiguo Régimen.

2 Un claro ejemplo actual es el reflejo del deporte en una Educación Física escolar eclipsada por el deporte competitivo. (Cagigal, J.; 1972).

oficiales formando parte de los actos colectivos. También, a lo largo de la historia, han sido numerosos los pintores relacionados con las casas reales, ejerciendo como auténticos profesionales con remuneración, como Velázquez y Goya[3].

En las políticas deportivas totalitarias existe deseo de brillar en las distintas competiciones. Claro ejemplo es la "dictadura franquista", en la que constan numerosas manifestaciones musicales, artísticas y deportivas utilizadas propagandísticamente para conseguir determinados objetivos políticos; o Alemania, que entre 1933 y 1944 se estrenaron alrededor de 174 óperas de compositores alemanes, siendo un ejemplo de las mismas "Carmina Burana" de Carl Orff, escrita para las Olimpíadas de 1936, alianza perfecta de los instrumentos más preciosos para el poder: la música y el deporte.

La formación de los profesionales de estas disciplinas[4] en tiempos pasados va más allá de la propia cualificación profesional, exigiendo compromisos con gobiernos o grupos de poder, desarrollándose en sistemas educativos en los que no se da importancia a la Educación Física, plástica y música al no considerarse materias de primer orden, provocando que la formación del

3 Las obras artísticas, deporte y música se han vinculado a ideas políticas; perteneciendo a determinados idearios. "No debemos juzgar a los artistas por sus opiniones políticas", frase de Hitler al arquitecto Albert Speer, que no impidió una posterior exclusión de los repertorios musicales de Félix Mendelssohn, Giacomo Meyerbeer, Gustav Mahler y Arnold Schönberg por judíos.

4 Se trata de una disciplina y no una ciencia, ya que no se ocupa del estudio específico de un cierto objeto, sino que toma elementos de diversas ciencias hasta conformar su marco de aplicación.

profesorado no sea asunto prioritario y en torno a un ámbito científico-pedagógico centrado en el movimiento corporal para alcanzar un desarrollo integral de las capacidades físicas, afectivas y cognoscitivas del sujeto.

Se trata de asignaturas que aparecen o desaparecen del Sistema Educativo a lo largo de la historia; y en el caso de existir también ha variado el número de horas destinadas a las mismas, circunstancia dependiente del gobierno del momento, influencia de la iglesia, hegemonía de otras materias de mayor prestigio, escaso valor social y académico, etc.; anotando además su carencia propedéutica, ya que no fundamentan estudios superiores ni aportan capacidades que afianzan conocimientos para el mundo laboral[5]. Uno de los retos de estas disciplinas ha sido conseguir profesionales cualificados, cuestión no atendida históricamente por su carácter subsidiario, por su utilidad práctica y también porque se ha vinculado tradicionalmente la didáctica escolar con Institutos de Educación Física, Escuelas de Arte, Conservatorios, etc.; al no existir tratamientos fundamentados en didácticas específicas vale cualquier profesional que domine el campo de conocimientos.

Con la llegada de estos estudios a las Facultades de Ciencias de la Educación y los Cursos de Adaptación Pedagógica para licenciados queda clara la diferenciación entre Educación Física, Arte y Música escolar y la preparación de profesionales deportistas, buenos gestores deportivos,

5 Actualmente este sentido no ha cambiado, aunque se hayan abierto proyecciones propedéuticas para aquellos estudios relacionados con las mismas; pero no fundamentan estudios superiores al carecer de ciencias específicas y buscar el apoyo de otras, relacionadas con las matemáticas, física, química, biología, lenguas, etc.

instrumentistas, directores de orquesta, pintores, escenógrafos, etc. Se clarifica que el alumnado de Primaria y Secundaria debe formarse para ser ciudadanos que practican deporte, sensibles y comprometidos con los conocimientos musicales, capaces de apreciar el arte y que posean rudimentos suficientes para optar en el futuro, si lo desean, a estas disciplinas de forma profesional.

No es fácil en una escuela en la que, progresivamente, disminuyen las horas destinadas a estas materias y se tiende a contar con profesores generalistas o asimilados para impartirla. Al menos en los tiempos actuales podemos valorar la ausencia de compromiso de estas materias con organizaciones políticas y grupos de poder, potenciando una formación libre y permanente conectada con la formación inicial por un lado y por otro con las necesidades planteadas por los docentes en su aula y que surgen de la reflexión que realizan los profesionales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan, con la finalidad de posibilitar cambios y realizar propuestas innovadoras que modifiquen las metodologías existentes, en un continuo proceso de revisión.

A lo largo de la historia ha existido una lucha permanente porque el movimiento y la manifestación corporal se encuentren presentes en la enseñanza y en la vida, tal como ocurría en la Antigua Roma, Grecia, Renacimiento, aparición de los movimientos liberales o la caída del “Antiguo Régimen”, en un intento de construcción social en el que se implantan nuevas formas morales y de entendimiento social, que requiere la sustitución del poder de la Iglesia en favor de un proceso secular que contenga instrumentos

ideológicos propios. En una visión histórica de la formación de los profesores de “Educación Física” hay que considerar la iniciativa de Vöitel (1805), capitán del Regimiento de Guardias Suizos, que pone en funcionamiento la “Escuela Pestalozziana”, institución que, tras breve recorrido, es sustituida en 1806 por el “Real Instituto Militar Pestalozziano”, destinado a la preparación de los jóvenes.

La apertura ideológica post-renacentista vislumbra nuevas formas de entender el cuerpo y sus manifestaciones. En Alemania, el “Turnkunst” trata que los ciudadanos adquieran fuerza, practiquen juegos, sufran y sean capaces de controlar su espíritu. Jahn utilizó aparatos modernos en la gimnasia como barras paralelas, potros con arcos y barra fija. En Suecia Ling trabaja en torno a ejercicios sistematizados con localización del trabajo, suprimió la competición e hizo énfasis en la responsabilidad de cada participante de estimular y ayudar a los menos dotados, introduciendo nuevos aparatos como espalderas, escaleras giratorias, anillas y cuerdas para trepar. La escuela francesa, de carácter eminentemente militar, fue liderada por Francisco de Amorós y Ondeano, Marqués de Sotelo. Su gimnasia era una combinación adaptada de los métodos de Muths y Jahn, con algunos aportes de Pestalozzi. Era una gimnasia de carácter militar, exigente acrobáticamente y arriesgada.

Lucas Heras, J.M. (2000:26) sintetiza estas tres grandes orientaciones en la “Educación Física” del siglo XIX europeo, que tienen gran incidencia en el primer tercio del siglo siguiente: “por un lado la orientación atlético militar caracterizada por la utilización de aparatos gimnásticos y la intención de

exaltación patriótica, representada por J.L. Jhan y F. Amorós; la orientación higiénico pedagógica, caracterizada por los ejercicios gimnásticos y analíticos con intencionalidad higiénica, representada por Ling con su gimnasia sueca; y por último, los movimientos deportivos vinculados a la cultura anglosajona".

A partir de las experiencias anteriores surgen tendencias que conexionan movimiento, danza y arte. La escuela alemana origina la del centro, con expresiones artístico-rítmico-pedagógica y técnico-pedagógica, de carácter exclusivamente femenino (Langlade y Rey, 1970) que generan la gimnasia moderna; siendo sus principales exponentes Dalcroze con la gimnasia rítmica, Duncan con la danza natural, Laban con aportaciones artísticas y educativas, Wigman promueve la danza expresiva creada por Bode y seguida por Medau, Jalkanen e Idla. La corriente sueca evoluciona a partir de la escuela del mismo nombre y se manifiesta por un lado la técnico-pedagógica y por otro la científica, siendo sus representantes E. Björksten, Niels Bukh. Falk y Calquist, J. Linhard y J.G. Thulin. El movimiento del Oeste o escuela francesa, compuesto por una manifestación científica y otra técnico-pedagógica, siendo Tissié, Hébert y Demeny sus principales representantes.

Estas tendencias se divulgan por todo el mundo a finales del siglo XIX y principios del XX, llegando también a nuestro país en un momento en el que la economía es muy baja, los sistemas pedagógicos no actualizados y en el que existía una concepción del cuerpo

como instrumento de trabajo en la mayoría de los casos, con excepción de las clases burguesas, que se escapaban del trabajo de “sol a sol”, de los ruinosos horarios laborales que se realizaban en las fábricas recién estrenadas por la revolución industrial. Este escaso reducto de burgueses es el que podía cuidar su cuerpo de alguna forma, ser entendidos en música, disfrutar de obras de arte, recrearse en fiestas y, en definitiva, participar de una cultura que le estaba negada a la mayoría de los ciudadanos de esta época, anclados en un analfabetismo secular, en una sumisión capitalista y que bastante tenían en el día a día con poder subsistir.

El resto de la población, no vinculada a la riqueza, compuesta por asalariados, campesinos y jornaleros que dependen de los negocios y tierra de sus amos, viven en la miseria y con su salario difícilmente pueden cubrir sus primeras necesidades. Mayor, A. (2002:18) manifiesta a este respecto que “en la población de comienzos de siglo el 90% estaba constituida por el pueblo llano, siendo la carencia de una base económica la causa de que la ciudad no pudiera ofrecer sino ocupaciones serviles como acarreadores de agua, barrenderos de calles, recogedores de basuras, mozos para los mandados, sirvientes, removedores de desperdicios, lavanderas, buhoneros, etc.”.

La educación de las clases dirigentes, de marcado carácter burgués, requería profesorado para impartir las clases de “Gimnástica” en la etapa de Secundaria. Con la idea de solucionar la formación de los profesionales que

deberían impartir esta materia se crea la "Escuela Central de Gimnástica"[6] (1887-1891).

Surge la necesidad de la institución anterior como consecuencia del "Plan de estudios de Eduardo Chao" (1873), existiendo gran interés por la actividad física, las artes y la música. El texto "Planes de Estudios de Enseñanzas Medias de la Dirección General de Enseñanzas Medias" (M.E.C., 1964:85) especifica que "los alumnos deben cursar enseñanzas de música (1º y 2º), dibujo (ídem) y gimnasia higiénica (dos clases por cursos alternos)".

Éstas y otras propuestas oficialistas conforman un conjunto de materias como son francés, dibujo, religión, caligrafía y gimnasia que van de la mano en un tratamiento pedagógico común y que responden también unitariamente a una concepción social, académica y legislativa[7] que permanece a lo largo del siglo XIX y gran parte del XX, según argumenta Lucas Heras, J.M. (2000:47): "un paquete de materias de menor nivel académico que parecía justificar su

6 Mediante sus estudios pretende cualificar la profesión con la finalidad de cubrir las necesidades derivadas de la puesta en funcionamiento de la asignatura de "Gimnástica Higiénica", que debe desarrollarse en todos los "Institutos de Segunda Enseñanza" así como en las "Escuelas Normales de Maestros y Maestras".

7 Buena muestra de ello son diversas disposiciones legislativas: Real Decreto de 12 de octubre de 1894, que dispone que los profesores de la materia (Gimnástica) formen parte de los claustros de los institutos con los numerarios de francés y dibujo con voz y voto. La Real Orden de 25 de mayo de 1910 equipara a los suplentes de caligrafía con los de dibujo, religión y gimnasia. El Reglamento de 31 de enero de 1919 (art. 15) agrupa a las enseñanzas de religión, gimnasia, caligrafía y educación artística, encontrándose asignaturas y profesores discriminados respecto a otros nombramientos de los suplentes. El Real Decreto de 15 de septiembre de 1921 (art. 25) establece que las plazas del profesor de caligrafía, gimnástica y dibujo se regularán por su legislación especial.

agrupamiento y su tratamiento especial. Generalmente es así para reflejar condiciones de inferioridad respecto a otras materias".

Pocos cambios existen hasta el final de la dictadura en España respecto a estas materias, que tenían un sentido de complemento, sin apenas validez académica, con profesores poco cualificados y escasamente consideradas por la sociedad. En los planes de estudios sí aparecía la asignatura de Gimnasia, con un componente puramente físico-anatómico-deportivo, la asignatura de dibujo, que pasaba lo estrictamente necesario por el dibujo artístico y se centraba fundamentalmente en el dibujo técnico; y en los programas de Primaria y Secundaria no existía la asignatura de música.

En la educación "nacional-catolicista" juega un importante papel una "Educación Física" dirigida a conseguir los objetivos franquistas, entre los que se encuentra una "Revolución Espiritual" que conlleva signos de modernidad, manifestando en este sentido Moscardó, J. (1941:21): "El deporte, por su poder extraordinariamente educativo, se ha convertido en la actualidad en arma de gobierno que todos los pueblos esgrimen cuando piensan en la formación de sus juventudes, y ello es común a los pueblos grandes como a los pequeños, a los extensos como a los reducidos, a los de todas las morfologías, a todas las razas fuertes, a todos, en una palabra, a los que quieren valerse por sí mismos para contar con un puesto en el concierto mundial, o quieren labrar y defender por sí su independencia".

Estos objetivos, no sólo en el período franquista sino en muchas otras ocasiones, son poco explícitos, cuando no deformantes, siendo los verdaderos

objetivos, tal y como referencia González Aja, T. (2002), los que a menudo se ubicaron en la asignatura de forma implícita a través del currículo oculto y el sustento ideológico, siendo en estos casos el contenido principal. Esta concepción choca con la idea de que históricamente ha sido frecuente, subliminalmente tras el espacio destinado al desarrollo curricular de la materia, constatar una aparente neutralidad, carácter higiénico, somático y recreativo de una "Educación Física" planteada desde la perspectiva de una "maría decorativa" que oculta la capacidad de acoger una carga intencional ideologizada, utilizada por los Estados, a veces, de manera abusiva y premeditada.

En la época franquista era de muy mal estudiante no aprobar las "marías", entendidas como religión, gimnasia y formación del espíritu nacional. La primera de mano de sacerdotes, que realizaban una labor evangélica más que el desarrollo puramente de la asignatura; y la segunda estaba reservada para persona comprometida con el Régimen, que normalmente eran los profesores de ambas. "Política y Gimnasia", denominaciones de aquella época, teniendo como objetivo primario no principalmente el desarrollo corporal de los alumnos, sino ser un cauce que permita asegurar la formación y disciplina de las generaciones de la patria en el espíritu católico español y de la milicia.

La formación de profesores de Educación Física era encomendada al "Frente de Juventudes", con carácter político, físico y premilitar, formando a los jóvenes mediante las directrices del "Servicio Nacional de Instructores", requiriéndose para ello establecimientos de Formación que se materializan en la creación de

dos Academias Nacionales, la masculina y la femenina; la primera denominada "Academia de Mandos José Antonio" y la segunda, "Isabel La Católica". A este respecto Fernández Nares, S. (1993) citando a García Venero, M. (1967:142) comenta que la "creación de la Academia de Mandos José Antonio es consecuencia de un proceso de capacitación de mandos y dirigentes juveniles iniciados en el año 1938 y 1939 en la llamada zona nacional".

En las "Enseñanzas Medias" las clases serán impartidas por oficiales instructores preparados en la "Academia de Mandos José Antonio", formación con orientaciones ideológicas afines a la doctrina oficial del Régimen, situación que prevalece hasta la llegada al gobierno en 1960 de los tecnócratas ligados al Opus Dei. Es a partir de esta fecha cuando en Europa empiezan a surgir nuevas tendencias más liberadoras para el cuerpo y se intenta erradicar una formación corporal sustentada exclusivamente en el rendimiento, el desarrollo anatómico, fisiológico, etc. En 1960 L. Picq y P. Vayer publicaron la obra "Education psycomotrice et arriération mental", y contemplan la Psicomotricidad como una actividad independiente. En 1966 J. Le Boulch, médico y profesor de Educación Física, dió a conocer su método psicocinético, según expresa Zalagaz, S. (2001) en "Educación Física actual: corrientes educativas", movimiento no conocido en España hasta épocas posteriores y que sin duda configura una nueva forma de entender la actividad física. Datos significativos de esta época son la aparición de distintos test motores (Ozeretzki y Pick y Vayer) o la exigencia en muchos centros educativos de una Sala de Psicomotricidad.

Esta forma de entender el movimiento produce fracturas con la concepción de la educación corporal en etapas posteriores y llega incluso a plantear una dicotomía entre Psicomotricidad y Educación Física. Muchos docentes se plantean hacer una u otra cosa: permanecer en la antigua estructura de la Educación Física o buscar fórmulas más innovadoras. En un país que se acerca a la democracia se empieza a sentir la libertad, el trabajo corporal por encima del simpe ejercicio, interpretaciones gestuales basadas en vivencias propias, el cuerpo como elemento de vida, ocio y recreación; y en definitiva, un sentimiento de equilibrio entre cuerpo-alma, sentimientos y acción que busca nuevas dimensiones corporales que sobrepasan el antiguo objetivo de perfeccionamiento muscular basado en parámetros anatómicos y fisiológicos. Estas tendencias suponen un nuevo papel, más activo, de la sociología y psicología como ciencias auxiliares en detrimento de otras históricamente predominantes como anatomía, fisiología, biomecánica, medicina, biología, etc.

Al inicio de este período los profesionales que imparten clases en los Institutos, a espera de la inauguración del “Instituto Nacional de Educación Física”, siguen formándose en la “Academia de Mandos José Antonio” y los profesores de Primaria siguen, en algunos casos en sus escuelas, realizando prácticas de Educación Física normalmente asociadas a “tablas de gimnasia”, rudimentos de gimnasia sueca con ejercicios premilitares. Es también en la década de los 60 cuando aparece la modernización de España, el boom del turismo y la expansión del deporte. Las prácticas físico-deportivas que se realizan en universidades, colegios y escuelas tienen como referente el imperativo social de un nuevo deporte que se transmite por televisión, que

comporta prácticas de riesgo y potencia iconos publicitarios, surgiendo manifestaciones tan grandiosas como los Juegos Olímpicos. En palabras de Cagigal, J. (1972:129), este nuevo escenario social y educativo de la Educación Física se puede leer de la siguiente manera: "Sucedió que la Educación Física surgió en el mundo contemporáneo como una derivación o normal crecimiento de los movimientos gimnásticos. Estas gimnasias que sustancialmente consisten en estudios y prácticas del movimiento y de las posturas, se habían desarrollado al margen del brote del deporte moderno, que casi con coincidencias de fechas iba a iniciar su internacionalización a partir fundamentalmente de esquemas británicos. Sucedió que el deporte, merced a su intrínseca espectacularidad y merced a otros factores socio antropológicos comenzó a conocer un éxito sin precedentes; llegó el nacimiento de federaciones internacionales y la aparición de estructuras supranacionales cuya fuerza ha ido creciendo. Este prestigio fue descubierto por personas influyentes ajenas a la profesión educativa (industriales, comerciantes, hombres de negocios, políticos, etc.), los cuales se introdujeron en las filas directivas del deporte nacional e internacional. Por ello el deporte tomó direcciones imprevistas con crecientes implicaciones económicas, políticas, etc. El educador físico, a quien el pueblo (...) tendía a identificar con el hecho deportivo se apresuró a decir que él no tenía nada que ver con ese deporte desmesurado. Parcialmente tenía la razón; pero, sin querer, los educadores físicos se alejaron de la voluminosa parcela derivada del movimiento humano. Un afán de repulsa a la contaminación les hizo perder terreno en el ámbito

donde podían haber encontrado las mayores motivaciones hacia las prácticas de la Educación Física por parte de la juventud".

Tras la década de los 70 cobra gran importancia la formación de los profesores de Educación Física, proliferando las Facultades e Institutos de Educación Física y surgiendo múltiples corrientes que hasta el momento no se habían contemplado, como pueden ser las relacionadas con el tiempo libre, salud, recreación, entretenimiento deportivo, etc.; buscando un nuevo objeto de estudio centrado en la persona y no en la actividad física y el deporte como ocurrió hasta el siglo XIX, siendo necesario modificar la denominación de los Centros de Formación para vincularlos a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Mientras que esto sucede en el plano de los docentes de Educación Secundaria, en Primaria se contempla la necesidad de que los maestros se encuentren capacitados para impartir la materia, promocionándose cursos de formación con la denominación "Maestro Instructor de Educación Física"[8] a

8 Estos cursos crean la figura de "Maestro Instructor de Educación Física" para impartir la materia de forma especializada, empezándose a impartir cursos de habilitación en 1966, siendo la Orden Ministerial de 11 de marzo de 1969 la que establece la especialidad de "Educación Física para Maestros", creándose las plazas por Orden de 14 de julio de 1969 y siendo la primera vez que se cubren con maestros y maestras. En 1972, consecuentemente con la adaptación de los maestros a nuevos requerimientos fijados por la Ley General de Educación (Orden Ministerial de 17 de junio), se convocan "Cursos de Especialización en Educación Física para Maestros de Primaria", volviéndose a convocar en 1973 y siendo a partir de 1979 cuando se dejan de ofertar estas plazas a concurso, quedándose en situación de "a extinguir".

cargo de la “Academia de Mandos José Antonio”, profesorado que durante un tiempo ocupó plaza específica en escuelas de poblaciones grandes; y los cursos de especialización de la U.N.E.D., desarrollados a lo largo de la década de los 70.

Con este movimiento se inicia una Educación Física que se sustrae del yugo de los médicos, militares o usos dictatoriales, revisándose la creación de una profesión mediante la formación del “Maestro Especialista de Educación Física” formado en la “Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.”, al tiempo que se generan intentos de integrar la Educación Física como materia propia en los programas educativos con la aparición de la especialidad en los colegios nacionales. Es un intento loable pero no el definitivo, ya que la inexistencia de estructuras y dotación de especialistas en la plantilla de los centros educativos, las carencias presupuestarias, el escaso prestigio de los docentes, las insuficientes vocaciones hacia la docencia, la deficiente formación teórico práctica, etc. provocan que un gran número de profesionales abandonen, siendo resueltas estas ausencias y demandas por las intervenciones de las Asociaciones de Padres, Ayuntamientos, etc., que al margen de los Claustros se encargan de su desarrollo.

Otro revulsivo lo constituye la aparición de la “Ley de la Cultura Física y del Deporte” (Ley 13/1980, B.O.E. Nº 89 de 12 de abril), que supone un gran impulso al determinar que la Educación Física debe formar parte del Sistema Educativo, promoviendo la práctica deportiva, creando el lema “deporte para

todos", incidiendo en su art. 6º en la necesidad de que lo que concierne al Sistema Universitario es competencia del Ministerio de Educación.

A falta de organizaciones institucionales que respondan a la formación que reclaman los docentes en un nuevo período de libertad, surgen los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)[9], que según Llorente, M.A. (2003:71-86) "generaron espacios de reflexión, de intercambio y de investigación didáctica, promovieron labores editoriales relacionadas con el mundo educativo, organizaron escuelas de verano, contribuyeron a crear un clima de demanda educativa alrededor de la escuela pública, sensibilizaron al conjunto del profesorado sobre lo que implica la profesionalización y ayudaron a decantar una reflexión y una acción social alternativas tendentes a construir una sociedad con fundamentos distintos". Las "Escuelas de Verano", intentan mantener una formación abierta, participativa y autogestionaria, estableciendo movimientos genuinos de renovación que duran aproximadamente hasta el curso 1983-1984, inicio del funcionamiento de los Centros del Profesorado.

Son tiempos de una formación del profesorado voluntaria, muchas veces no reconocida, auténticamente vocacional y que requería gran parte del período

9 Hace más de dos décadas se constituyen colectivos de enseñantes preocupados por transformar la escuela pública y por desarrollar prácticas pedagógicas en la Comunidad Escolar, además de promover un desarrollo integral, autónomo, solidario y crítico, bajo la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica y con la perspectiva de la construcción de un Modelo de Escuela Pública, democrática y laica; iniciándose una propuesta global de trasformación educativa, con carácter pedagógico y político, a través de la contrastación teoría-práctica, del desarrollo de un pensamiento práctico y mediante una metodología de trabajo participante y cooperativa, que continúa referenciando toda la pedagogía alternativa.

vacacional de los docentes. En el ámbito del movimiento son particularmente destacables las actividades formativas destinadas a la "autoconciencia", "reflexión corporal", "diálogo corporal", "equilibrio corporal y social", "el cuerpo hablado", "cuerpo y naturaleza" y otras denominaciones similares más acorde con conceptos relacionados con el conocimiento corporal y sus posibilidades que con un desarrollo corporal en términos anatómico-fisiológicos y el deporte que propiciaba la Educación Física tradicional. Cobra gran importancia en estos momentos el estudio del medio y la integración corporal en el mismo así como el trabajo lúdico de carácter colaborativo, solidario y participativo.

Posteriormente existen varios hitos importantes, uno relacionado con la creación de la especialidad de Educación Física, junto a otras, en las distintas Facultades de Ciencias de la Educación y la aparición de los Centros del Profesorado, binomio importante y sin precedentes en el Sistema Educativo que va a favorecer una formación integral del profesorado al establecer los procesos formativos como permanentes, entendiendo que no basta con la formación inicial en función de cómo cambia el mundo y las formas de enseñar. La formación permanente debe considerarse como una actividad profesionalizada nacida de la búsqueda de mejorar y del progreso permanente de la especie humana, como "un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades" (Ferry, G.; 1991:136), siendo su aplicación a la profesión docente específica una movilidad de acción calificada de intercambio o encuentro entre personas adultas. Rodríguez Diéguez, J.L. (1980:38) entiende que "la formación del profesorado no es otra que la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza".

Otro paso importante es la creación de la especialidad de Educación Física en distintas Escuelas de Magisterio, que en un plazo muy breve pasarían a depender de las distintas Facultades de Ciencias de la Educación. Aguilera Fernández, A. (1992) indica que ha sido necesario esperar a 1989 para crear la primera especialidad Educación Física en la Universidad de León, y después en las Escuelas Universitarias de Murcia, Huelva, Sevilla, Oviedo, Antequera (Málaga) y Zaragoza, constituyendo un paso trascendente para la profesión.

Respecto a los Centros del Profesorado es de anotar que a partir de 1984 (Real Decreto 2112 /1984 de 14 noviembre, BOE de 24-11-84) aparece la aprobación de estos centros, aunque en Andalucía se tiene que esperar a 1986 (Orden del 10 de julio, BOJA de 25 de julio)[10]. Son instituciones destinadas a la formación permanente del profesorado en general, y por supuesto también de Educación Física. Responden a un pensamiento pedagógico actual en el que se considera prioritaria la formación en la práctica y en los centros educativos a fin de ser centros más democráticos y autónomos, dentro de estrategias vinculadas a la investigación-acción y que pone la meta en la comprensión y solución de los problemas prácticos del profesor en el aula y la oportunidad de que ellos mismos puedan desarrollar sus propias teorías sobre la enseñanza (Elliott, J; 1990). Debe sustentarse, por lo tanto, la formación en una reflexión

---

10 Históricamente los Centros del Profesorado tuvieron su origen en Gran Bretaña aunque no constituyeron una experiencia aislada, existiendo iniciativas de formación y asesoramiento en diferentes lugares tan distantes geográficamente, como Noruega, República Federal Alemana, Holanda, Italia, Estados Unidos, Austria, Australia, Israel, Japón,… siendo recomendados por instituciones culturales y educativas mundiales como la UNESCO y la OCD.

de la práctica educativa mediante el análisis de los asistentes de su forma de actuar en las clases con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, constituyendo un elemento que capacite para el desarrollo de los juicios eficaces así como favorecer posteriores decisiones ajustadas a las distintas reflexiones positivas.

Schön, D. (1992) estima que se trata de un conocimiento intuitivo acerca de la naturaleza de los problemas, causas y modo de presentarse, no siendo un conocimiento aplicado, sino tácitamente encarnado en ella, llegando a verbalizarlo al tratarse de un conocimiento práctico condicionado por la experiencia docente, las conexiones con problemas similares al pasado, capacidad de asociación y de reflexión personal sobre la que se construyen generalizaciones, siempre que existan datos suficientes. Normalmente los profesores de Educación Física trabajan con esquemas prácticos de la situación problemática, con la que se encuentran relacionadas percepción y comprensión en un entramado en el que transcurren las vidas, respondiendo su experiencia a situaciones vitales que tienen como finalidad llegar a procesos reflexivos.

No siempre los profesores relacionados con el ámbito artístico-deportivo han podido contar con una formación permanente. Durante muchos años la formación se ceñía, cuando la había, solamente a la inicial, que tenía como finalidad cualificar a profesores para impartir estas materias, cuestión que no se presentaba urgente al no encontrarse la materia dentro de currículum escolar.

En los Centros del Profesorado existe el reto de formar a los profesionales de Educación Física, música, plástica, etc. no siempre con un número adecuado de asesorías. Además, se vuelve a repetir la típica agrupación de introducir estas materias en un único ámbito profesional, artístico-deportivo, y en unos momentos en los que aunque académicamente tienen igual rango no son consideradas socialmente iguales. También la formación de estas áreas es más compleja por tratarse de materias soportadas en múltiples ciencias auxiliares y, sobre todo, por el talante creativo que comportan. Lo que no puede negarse es que desde la aparición de los Centros del Profesorado hasta ahora el trabajo de formación relacionado con estos colectivos ha sido abundante, siendo estas instituciones receptivas al carácter poliédrico que se manifiesta en la formación de este tipo de actividades. Por categorizar, para hacer una estructura más comprensible al lector se presentan a continuación distintos ejes temáticos sobre los que ha versado la formación de los profesionales del ámbito artístico-deportivo en los últimos años.

La formación debe sustentarse en la idea de que la educación en general y la Educación Física deben tener como objetivo poder conexionar ciudadanos y sociedad del momento, dotando de mecanismos que permitan vivir adecuadamente en el mundo del futuro, siendo necesario atender a aspectos emergentes de la educación corporal. La salud, entendida como factor preventivo de enfermedades y buenas prácticas de calidad de vida, constituye una tendencia moderna de la Educación Física junto a otras, tal y como determinan Zagalaz, S.; Moreno R. y Cachón, J. (2001). En este sentido cabe proponer acciones formativas relacionadas con el ámbito de la salud. Algunas

de carácter preventivo relacionadas con la imagen corporal (bulimia, anorexia, obesidad) y de carácter compensatorio.

En los inicios de las actuaciones formativas de los Centros del Profesorado se encuentra muy vigente el desarrollo de la "Psicomotricidad" como forma de entender la educación del cuerpo frente a la concepción tradicional de Educación Física basada en el rendimiento que en forma alguna es adecuada para el alumnado de Infantil y Primaria. Se trata de adoptar una nueva forma de entendimiento del ser humano, que en la década de los 70 rompe la significación asignada al cuerpo. Es una época en la que los trabajos desde la teoría de la Psicomotricidad tienen gran aceptación en las comunidades académicas de las ciencias sociales y humanas, especialmente en la esfera de la Educación. Louis Picq y Pierre Vayer (Psicopedagogía), Jean Le Boulch (Psicocinética), Ramain (Educación de las Actitudes) Lapierre y Auconturier (Educación Vivenciada), Defontaine, entre otros, dan cuenta de la influencia teórica de Wallon y Ajuriaguerra.

a.-En las etapas de infantil y primaria se requiere un trabajo de formación en torno a las habilidades motrices básicas. Normalmente con un tratamiento sobre el conocimiento del cuerpo y su imagen, las percepciones propias y de los demás, los sentimientos de autoestima y autocontrol y el desarrollo de trabajos en torno a la estabilidad y coordinación espacial en conexión con las variables temporales. Este núcleo de formación, relacionado con el concepto de habilidad motriz básica considera una serie de acciones motrices que aparecen de modo filogenético en la evolución humana, tales como marchar,

correr, girar, saltar, lanzar, recepcionar…, que tienen sentido como elementos propios de la calidad de vida y eficacia en las acciones requeridas. De alguna forma estas habilidades, sustentadas en la percepción y toma de decisiones en función de los juicios correspondientes, se encuentran presentes desde el nacimiento y en una evolución constante para todos los individuos, siendo un factor fundamental para la movilidad y traslación, requisito imprescindible en la supervivencia de los individuos. Esta formación se ha sustentado en el desarrollo del RD 1513/2006, y concretamente en el bloque de El Cuerpo: imagen y percepción y de Habilidades Motrices. Castañer, M. y Camerino, O. (1992) definen las capacidades perceptivo-motrices como el conjunto de capacidades directamente derivadas y dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central y que genera un trabajo formativo en torno a la corporalidad o esquema corporal, espacialidad y temporalidad (lateralidad, ritmo, estructuración espacio-temporal, equilibrio, coordinación), capacidades físico-motrices, capacidades senso-motrices (sensaciones exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas).

b.-Otro ámbito en la formación de los Maestros de Primaria ha sido el de “Juegos y Deportes”, con especial incidencia en la transición entre unos y otros y las posibilidades de adaptación de estos últimos para que puedan ser disfrutados como un bien social por todos los alumnos. En este tipo de formación se han tenido muy en cuenta los valores que implican el deporte y aquellos otros que hay que desterrar. Aspectos como la colaboración, la cooperación, la participación, el respeto, el juego limpio, etc. son cuestiones que se han tratado dentro de la concepción del deporte escolar. También la

consideración del juego como alternativa de ocio, como recurso metodológico

con especial incidencia en los juegos cooperativos, sensoriales, populares y predeportivos se muestra interesante.

c.-Importante ha sido en estos últimos años la integración de la "expresión corporal y la danza" en el currículum de Educación Física, eliminando una discriminación de sexos tradicional. En la formación se ha optado por dos vías, la primera sensibilizar sobre la necesidad de integración y concienciación y la segunda mediante el desarrollo y ejemplificación de danzas populares, africanas, infantiles, representaciones, mimos, etc.

d.-Siguiendo las orientaciones pedagógicas de Rousseau, Pestallozi, Fröbel… y en general de todos los pedagogos proclives al activismo y cercanos a la "Escuela Nueva", la naturaleza se ha manifestado como una fuente

inevitable de actividades formativas para el profesorado en estos últimos años. Desde la concepción del trabajo natural plástico hasta la relajación en el medio natural o las propuestas motrices englobado técnicas a desarrollar en el medio y su conocimiento. En este último aspecto es necesario reseñar los trabajos de senderismo y cicloturismo con connotaciones del estudio del paisaje, estudios fluviales, de fauna, etc. Con carácter propio o acompañando a las anteriores se programa actividades formativas sobre medios de orientación con brújula, planos, GPS, etc., siendo necesario también considerar otras acciones plásticas en el medio y prácticas deportivas con especial atención al impacto en el medio ambiente.

e.-Otro apartado interesante es el dedicado a la interrelación de alumnos entre sí y de éstos con los profesores y viceversa, término que Parlebás, P. determina como “Sociomotricidad”, desarrollado mediante juegos cooperativos, de consolidación, etc. Emerge como una de las corrientes más recientes del ámbito de la Educación Física actual. Según indica Parlebás, P., el término “Psicomotricidad” tiene el mérito de haber dirigido la atención hacia “la persona” como ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento, con ausencia de interacción con otros seres; pero cuando se da una relación interactiva, se está hablando de una “Acción Sociomotriz”.

f.-Aún no ha desaparecido el movimiento de la cultura física entendida como mejora de las capacidades físicas, mejora de la fuerza, de la resistencia, de la flexibilidad, etc. También en esta corriente puede integrarse la práctica de

deportes tradicionales y especialmente aquellos que surgen adaptados o no al ámbito educativo: bagminton, hockey reducido, multiaventura, deportes urbanos, turismo deportivo, etc. (Zagalaz, S.; 2001).

g.-El desarrollo de las posibilidades físicas de los ciudadanos y la necesidad de ocupar el tiempo de ocio se manifiestan como preocupaciones sociales paralelas al mantenimiento de la salud (Torres, J.;1999) en una dimensión no vinculada a la ausencia de enfermedad o invalidez, sino al disfrute físico-psíquico de las propias capacidades, entre las que deben considerarse aquellas en las que entran los mecanismos que facilitan una línea preventiva, teniendo gran importancia en este sentido las actividades organizadas en Educación Física, así como los juegos y deportes alternativos y adaptados (Torres, J. y Rivera, E.; 1994).

Como conclusión puede determinarse que durante el siglo XIX y el XX no ha existido formación alguna en aquellas profesiones encargadas de impartir materias relacionadas con el ámbito artístico-deportivo. Es en España con la llegada de la democracia cuando determinadas materias relacionadas con el ámbito artístico-deportivo se aíslan de los grupos de poder y políticos dominantes, adquiriendo una auténtica dimensión escolar. A partir de las titulaciones específicas en las distintas Facultades y de la formación permanente desarrollada por los Centros del Profesorado se promociona el concepto del formación permanente que recoge acciones formativas vinculadas a las distintas corrientes de la Educación Física en el tramo final del siglo XX y comienzos del XXI, relacionadas, fundamentalmente, con paradigmas

dominantes en el medio social, el ocio, la recreación, la salud, la práctica lúdica, los deportes, el conocimiento de la propia imagen, etc.

REFERENCIAS

- **AGUILERA, J. (1992):** Estado y Deporte. Legislación, Organización y Administración del Deporte. Granada. Comares.
- **CAGIGAL, J. (1972):** Deporte, pulso de nuestro tiempo. Madrid. Editora Nacional.
- **CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1992):** La E. F. en la enseñanza primaria. Barcelona. Inde.
- **CORNEJO. C. (1999):** Ideario de Rousseau sobre Educación Física. Madrid. Gymnos.
- **COUBERTIN, P. (1997):** Memorias Olímpicas. Lausana, Suiza. Comité Olímpico Internacional.
- **ELLIOTT, J. (1990):** La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.
- **FERNÁNDEZ NARES, S. (1993):** Educación Física en el sistema educativo español. Currículo y Formación del Profesorado. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- **FERRY, G. (1991):** El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la Física. Barcelona. Inde.
- **FRÖEBEL, F. (1913):** La educación del hombre. Madrid. Ed. Daniel Jorro.
- **GONZÁLEZ AJA, T. (2002):** Sport y autoritarismo. Madrid. Alianza.

- **LANGLADE, A. y REY, N. (1970):** Teoría General de la Gimnasia. Buenos Aires. Stadium.
- **LE BOULCH, J. (1990):** La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos Aires. Paidós.
- **LEY 13/1980 de 31 de marzo General de la Cultura Física y del Deporte**. JEFATURA DEL ESTADO. Madrid: B.O.E. Nº 89, de 12 de abril de 1980.
- **LLORENTE, M.A. (2003):** "Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa". En Tabanque: Revista Pedagógica, Nº 17. Valladolid. Universidad de Valladolid. (pp. 71-86).
- **LUCAS HERAS DE, J.M. (2000):** Historia de la Educación Física. Buenos Aires. Losasa.
- **M.E.C. (1964):** Planes de estudios de las Enseñanzas Medias. Madrid. Dirección General de Enseñanzas Medias.
- **MAYOR MAYOR, A. (2002):** Historia de la Educación Física Infantil en la España del Siglo XIX. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- **MOSCARDÓ, J. (1941):** "El poder educativo del deporte". En Revista Nacional de Educación, Nº 1. (pp. 21-23).
- **PARLEBÁS, P. (2001):** Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxeología motriz. Barcelona. Paidotribo.
- **PESTALOZZI, J.H. (1892):** Cartas sobre la Educación Infantil. Barcelona. Humanitas.
- **RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980):** Métodos activos para las enseñanzas medias y universitarias. Madrid. Cincel-Kapelutz.
- **RODRÍGUEZ, J. (2000):** Historia del Deporte. Barcelona. Inde.

- **ROUSSEAU, J.J. (1973):** Emilio o la educación. Barcelona. Fontanella.
- **SCHÖN, D. (1992):** La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós-MEC.
- **TORRES GUERRERO, J. (1999):** La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica. Granada. Rosillo's Proyecto Sur Ediciones.
- **TORRES, J. y RIVERA, E. (1994):** Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria. Granada. Rosillo´s. Proyecto Sur Ediciones.
- **TRIGUEROS, C. y RIVERA, E. (1991):** Educación Física de Base. Granada. Gioconda.
- **ZAGALAZ, S. (2001):** Corrientes y tendencias de la Educación Física. Barcelona. Inde.

FORMACIÓN EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO.

María del Mar Pérez Gómez

Asesora de lengua castellana y literatura del Berritzegune Nagusia.

Irene González Mendizábal

Asesora de secundaria, ámbito lingüístico-social del Berritzegune de Zarátamo

Adela Fernández Campos

Asesora de secundaria, ámbito lingüístico-social del Berritzegune de Getxo

correobloggeando@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se aborda la formación del profesorado de áreas lingüísticas. Partiendo de unos presupuestos generales sobre la situación de la formación, se analizan diferentes modelos y formatos de formación y se esboza qué formación debe adquirir un docente de lenguas en el siglo XXI (contenidos relacionados con el objeto de enseñanza, con la didáctica de las lenguas y con la actividad docente en general) para poder desarrollar las competencias básicas de un alumnado que está llamado a vivir en una sociedad multilingüe y multicultural.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ÁMBITO LINGÜÍSTICO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, PAÍS VASCO

Citar artículo: PÉREZ GÓMEZ, M.M. (2012). *Formación en el ámbito lingüístico. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Introducción: importancia de la formación

A menudo se habla de Finlandia como modelo de buen sistema educativo. Sus buenos resultados en las evaluaciones internacionales (PISA...) le han conferido el marchamo de país con un alto éxito escolar. A menudo, también, se argumenta sobre cuáles pueden ser las causas de este éxito. Aunque seguro que las razones son multifactoriales, una de ellas sin duda es la alta cualificación académica y pedagógica del profesorado, tanto de primaria como de secundaria. Esto trae consigo, por una parte, la satisfacción del propio profesorado que está convencido de estar haciendo una tarea importante, y por otro lado el respeto del alumnado y las familias hacia la escuela (nadie aprende de alguien a quien no respeta). Esta cualificación se debe a su sistema de formación inicial y permanente, es decir, a lo que dentro de nuestro sistema educativo se entiende como formación a lo largo de la vida.

El último Informe Talis de la OCDE[11] recoge que el profesorado de nuestro país es el que más participa en procesos de desarrollo profesional ya que prácticamente el 100% del profesorado español declara haber participado en actividades de formación en los últimos 18 meses. Sin embargo, este mismo informe recoge también que las direcciones de los centros cifran en más de un 30% la falta de preparación pedagógica de sus profesores (el porcentaje más elevado de los países TALIS). Así pues, parece claro que el profesorado en nuestro país valora la participación en actividades de formación y es en ese contexto en el que debemos pensar cuáles serían los pilares de la formación

11 *Informe Talis, http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf*

del profesorado de las áreas lingüísticas que aseguraran no sólo una buena base científica en la materia sino una preparación en aspectos pedagógicos y didácticos.

Perrenoud, en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*[12] establece las diez áreas competenciales que, a su juicio, son imprescindibles para cualquier docente del siglo XXI:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
2. *Manejar la progresión de los aprendizajes.*
3. *Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.*
4. *Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.*
5. *Trabajar en equipo.*
6. *Participar en la gestión de la escuela.*
7. *Informar e involucrar a los padres de familia.*
8. *Utilizar nuevas tecnologías.*
9. *Enfrentarse a los deberes y los dilemas éticos de la profesión.*
10. *Manejar su propia formación continua.*

Evidentemente todas estas áreas competenciales son importantes para cualquier docente por lo que a lo largo de este artículo haremos alusión a

12 *Perrenoud P. Diez nuevas competencias para enseñar. Col. Biblioteca de aula, 196. Barcelona, Ed. Graó: 2007 (5ª edición)*

algunas de ellas contextualizadas en el trabajo concreto de la didáctica de las lenguas y referidas a los contenidos propios de estas áreas.

Qué necesita saber y saber hacer el profesorado de Lenguas

En un mundo plurilingüe y pluricultural, cada vez más interrelacionado, marcado por la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, y la movilidad de las personas, el profesorado de lenguas necesita un bagaje competencial más variado que hace unos años para poder adaptarse a las necesidades cambiantes de esta sociedad y, por ende, a las de su alumnado.

En este contexto, los contenidos de formación que favorecen el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de lenguas tienen que ver, fundamentalmente, con tres aspectos:

- contenidos relacionados con el objeto de enseñanza, es decir con las lenguas
- contenidos relacionados con las características específicas de la didáctica de las lenguas
- contenidos relacionados con la actividad docente en general.

En el presente artículo se abordarán, preferentemente, los dos primeros aspectos ya que el tercero se desarrolla de manera amplia en otros capítulos de esta publicación.

El objeto de enseñanza: las lenguas

El ámbito disciplinar del que se extraen los saberes sobre las lenguas necesarios para el profesorado viene delimitado por los objetivos de la enseñanza aprendizaje de las mismas. En este sentido, tanto el concepto de competencia en Comunicación Lingüística, relacionado con el marco competencial del currículo[13] en vigor, como el concepto de Competencia Comunicativa, acuñado por el etnografo lingüista Dell Hymes y reformulado para la enseñanza por Canale y Swain[14], son de gran utilidad para marcar el objetivo último de enseñanza de Lenguas.

En efecto, la competencia en Comunicación Lingüística se define como " ... *la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales."*[15] Desarrollar esta competencia supone aprender las lenguas mediante su uso en situaciones y contextos de comunicación diversos, puesto que las destrezas o procedimientos, contenidos imprescindibles para la mejora de la competencia, sólo se desarrollan a partir del uso y de una reflexión guiada sobre el mismo para lograr su mejora.

---

13 *Decreto de Enseñanzas Mínimas, http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238*

14 Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.

15 Competencia en Comunicación Lingüística, Departamento de Educación, Gobierno Vasco, *http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/compet_comunicacion_linguistica.pdf*

La finalidad de la enseñanza de las lenguas en la educación obligatoria es crear usuarios competentes en las lenguas oficiales de las diferentes Comunidades, capaces de afrontar y solucionar con eficacia retos comunicativos en distintos contextos, con un creciente grado de formalidad y complejidad. Asimismo, el desarrollo de esta competencia lingüística aplicado al manejo de lenguas extranjeras debe proporcionar destrezas básicas para un repertorio de situaciones comunicativas más cotidianas y limitadas.

De estas premisas se derivan, a nuestro entender, algunas ideas ejes, imprescindibles para una adecuada selección de contenidos formativos relevantes en la enseñanza de lenguas:

- entender las lenguas, fundamentalmente, como **herramientas de comunicación** y no sólo como códigos cuyos componentes han de describirse y catalogarse.

- atender, principalmente, a todos aquellos aspectos que las lenguas comparten entre sí, de manera que, en un contexto plurilingüe, se favorezca que los docentes realicen en las aulas un **Tratamiento Integrado** de las mismas.

- otorgar un peso importante a las **actitudes hacia las lenguas y hacia los hablantes** para favorecer tanto la consolidación de actitudes positivas hacia la diversidad lingüística como la erradicación de prejuicios lingüísticos.

- introducir aspectos relacionados con los **nuevos géneros y soportes comunicativos** propiciados por la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- asegurar la **presencia de la Literatura infantil y juvenil** como complemento necesario del habitual canón literario.

Los objetivos y las ideas eje anteriormente citadas obligan a plantear la formación de manera diferente a la formación tradicional muy centrada en aspectos descriptivos del sistema y en la normativa y, por tanto, a modificar la composicion de la fuente epistemológica que está en la base de la formación disciplinar del profesorado de lenguas.

Por un lado, es necesario ampliar más allá de la Lingüística la nómina de las disciplinas que contribuyen al conocimiento de los fenomenos lingüísticos y comunicativos. Las llamadas Ciencias del Lenguaje contribuyen desde puntos de vista diferentes aunque complementarios a una visión más rica y completa de lo que supone el lenguaje y los procesos comunicativos. En este sentido, el profesorado de Lenguas debe combinar los tradicionales conocimientos sobre Lingüística y Literatura con otros provenientes de que desde otros campos se interesan también por el estudio de las lenguas y que aportan contenidos relevantes para la enseñanza de las mismas.

Así, es posible citar la necesidad de tener en cuenta diferentes aspectos de Psicolingüística que iluminan la adquisición y aprendizaje de lenguas como un proceso complejo y dilatado en el tiempo y como un aprendizaje social, que fundamentan la importancia de la interacción social como motor del desarrollo

lingüístico, o que describen las fases de los procesos de comprensión y de producción de textos.

Desde otro punto de vista, la Sociolingüística aporta ideas relevantes para la enseñanza de las Lenguas en relación, fundamentalmente, con la diversidad lingüística y el valor de las variantes (geográficas, sociales...) de las lenguas y de su valoración social. La visión de la lengua como actividad social pone de relevancia la importancia del contexto de comunicación y de la adecuación de los usos lingüísticos a los diversos contextos. En la sociedad pluriingüe de hoy en día son indispensables las aportaciones de esta ciencia en torno a los fenómenos de contacto de lenguas, a las políticas lingüísticas, a los procesos de normalización de las lenguas, etc.

Asimismo, es necesario contar con disciplinas como la Pragmática, que desarrollada en las últimas décadas del siglo XX, aporta una perspectiva diferente de los fenómenos lingüísticos y comunicativos al interesarse por la interpretación de los enunciados lingüísticos en contexto. Hablar es también "hacer algo" y la intención de lo que hacemos muchas veces no está explícita en el significado de lo que decimos sino implícita. De ahí la importancia de interpretar estos enunciados de manera eficaz para que la comunicación que se produzca sea "afortunada".

Por otro lado, es necesario tomar también en consideración disciplinas como la Lingüística del Texto o el Análisis del Discurso que, dentro del campo de la Lingüística, suponen un giro en lo relacionado con su objeto preferente de estudio ya que ambas cambian la unidad de análisis de la lengua de la oración

al enunciado y enfocan el estudio de la lengua no en sentido abstracto sino en actuaciones lingüisticas concretas.

Por último, en relación con los estudios literarios, disciplinas como la Teoría de la Recepción, más allá de acercamientos historicistas, enfocan el estudio de la literatura y del hecho literario como una forma de comunicación (con características específicas) que crea su propio contexto y que es susceptible de diferentes interpretaciones.

Para finalizar con este apartado podemos resumir que la formación disciplinar del profesorado de lenguas se ha modificado en dos sentidos. Por un lado, la ampliación de las miradas sobre las lenguas que conforman una visión más compleja de los fenómenos lingüísticos y por otro lado, el cambio de la unidad de análisis de las lenguas, que se ha trasladado de la palabra o la frase al texto.

La didáctica de las lenguas

Al igual que los contenidos disciplinares, los contenidos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, es decir, con el “cómo” se enseña también se han modificado. De este modo, los cambios tanto en las fuentes epistemológicas como en las teorías genéricas sobre el aprendizaje han provocado un desplazamiento desde lo que se podría denominar paradigma formal de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas hacia un paradigma comunicativo.

El objetivo de la enseñanza de lenguas se concibe como un proceso de desarrollo de competencias del alumnado lo que exige hablar más de aprendizaje que de enseñanza. Esto es así porque el desarrollo de competencias está centrado en el alumno, exige una implicación activa del mismo. Por tanto, la primera característica al hablar de la didáctica de las lenguas es que se sitúa en el marco del aprendizaje activo, lejos de las metodologías transmisivas tan habituales todavía hoy en las aulas. Este aprendizaje, además, se plantea a lo largo de toda la vida ya que como competencia no termina de desarrollarse jamás, siempre puede completarse, enriquecerse, mejorar, y se centra en el saber hacer, en un conocimiento aplicado a un contexto concreto. No hay una metodología única que sustente el aprendizaje activo aunque si es posible detectar metodologías que lo dificultan. Por ello, es más adecuado hablar de principios o estrategias metodológicas que impulsan y favorecen el aprendizaje activo.

Imagen 1: Estrategias metodológicas

En relación con la enseñanza-aprendizaje de Lenguas, las estrategias recogidas en el anterior listado se concretan en el llamado ENFOQUE COMUNICATIVO. Según este enfoque, la lengua es un medio de comunicación por lo que, a partir de esta concepción, se establece como objetivo fundamental el uso y la mejora de la misma. De esta premisa se derivan una serie de consecuencias para la enseñanza aprendizaje de las lenguas entre las que se pueden citar las siguientes:

- la necesidad de dotar de funcionalidad y finalidad comunicativa a los aprendizajes que se proponen.
- los cambios en la selección y secuenciación de los contenidos.
- la organización de las actividades en torno a las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- la modificación del papel del profesorado.
- el impulso de la autonomía del alumnado.
- la atención preferente a la evaluación formativa entendida como una oportunidad para la mejora y para la autorregulación.
- el trabajo centrado en los procesos de comprensión y producción textuales.

Estas características del enfoque comunicativo tienen muchos aspectos comunes con la enseñanza de otras materias ya que nacen de un marco genérico de enseñanza activa, centrada en el alumnado. Por ello, nos

queremos referir en especial a una de ellas que consideramos de gran trascendencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, por tanto, imprescindible en la formación del profesorado: la planificación y organización de las actividades de aula.

En relación con las lenguas, se pueden distinguir, fundamentalmente, dos modelos diferentes de organización[16] de las actividades:

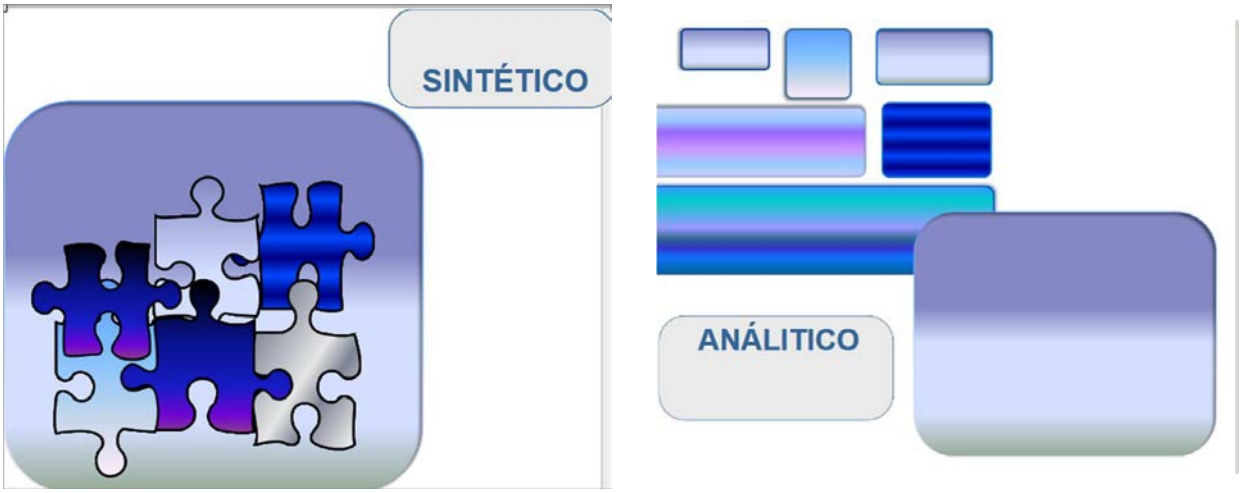


Gráfico 2: Modelos de organización de las actividades de aula.

El modelo análitico presenta los diferentes habilidades lingüísticas sueltas y fragmentadas. Estos saberes son fundamentalmente de tipo disciplinar y están organizados según su propia lógica disciplinar. El modelo sintético, en cambio, presenta las diferentes habilidades lingüístico comunicativas interrelacionadas y organizadas en torno al uso y da prioridad a los saberes de tipo procedimental, integrando el uso de la lengua y la reflexión sobre la misma.

16 RODRÍGUEZ GONZALO, C. La lengua escrita y los proyectos de trabajo, Valencia, Perifèric:2008

El modelo análitico, que responde a la Unidad Didáctica tipo, está presente en gran parte de los materiales didácticos utilizados en las aulas (fundamentalmente, libros de texto) pero no es adecuado para el objetivo de mejora del uso lingüístico del alumnado. En el uso de la lengua sus diferentes dimensiones y componentes se actualizan de manera relacionada por lo que es necesario observarlas y aprenderlas también en relación.

Sin embargo, el modelo análitico, por su fragmentación, imposibilita a los alumnos el acceso a las condiciones de funcionamiento real de la lengua por lo que difícilmente puede servir para la mejora de su uso.

En este sentido, es imprescindible para el profesorado de lenguas el dominio de diferentes formas de planificación de las actividades que se se encuadren dentro del modelo sintético. Así, modelos como los proyectos de escritura, la secuencia didáctica, el aprendizaje basado en tareas, etc. aunque presentan características específicas y responden a tradiciones pedagógicas diferentes, tienen en común una organización de actividades de enseñanza-aprendizaje centrada en los textos y en los procesos de comprensión y producción de los mismos. Comienzan y finalizan en el uso, que es el motor del trabajo, integran las diferentes habilidades lingüísticas a lo largo de las distintas actividades y ponen en práctica las premisas del enfoque comunicativo.

Los proyectos de escritura desarrollados a partir de los trabajos liderados por Anna Camps[17] son uno de los modelos más consolidados y por tanto se deben incorporar al bagaje formativo del profesorado de Lenguas. Los proyectos son

17 CAMPS, A. Secuencias didácticas para aprender a escribir, Barcelona, Graó:2003

herederos de una larga tradición didáctica ligada a la defensa del aprendizaje activo, relacionan los aprendizajes con las necesidades y el entorno social del alumno y la alumna y encajan en el marco actual de desarrollo de competencias. El trabajo por proyectos permite hacer cosa con la lengua (opinar, narrar, exponer...) y aprender cosas sobre ella (es decir, aprender gramática, ortografía...).

No queremos cerrar este apartado sin hacer una reflexión sobre la didáctica de la Literatura que, en los últimos años, ha quedado un poco arrinconada frente a propuestas más innovadoras para la enseñanza de la lengua. En gran medida, en los materiales didácticos se sigue reflejando una visión historicista y cronológica de los contenidos literarios, con propuestas de trabajo centradas en la acumulación de información sobre obras y autores. Frente a esta tendencia de la enseñanza de la Literatura, el enfoque centrado en la *educación literaria***,** recogido en los currículos en vigor, pone el acento en la formación de lectores; en la formación de lectores de Literatura que sean competentes para desvelar y comprender las características específicas de los textos literarios. Este enfoque no presenta los textos como un contenido aprisionado en los materiales didácticos y sin conexión con la vida real. Por el contrario, se hace ver a los alumnos la vigencia social de las obras literarias y centra su objetivo en la interpretación de las mismas.

El papel de las TIC en el desarrollo de las habilidades comunicativas

Las TIC merecen una mención especial en la reflexión sobre la didáctica de las lenguas y la formación del profesorado. Desde nuestro punto de vista, el manejo de la red, siempre en relación con su aprovechamiento en las actividades de enseñanza-aprendizaje, es una habilidad imprescindible, hoy en día, para el profesorado de lenguas ya que las diferentes habilidades comunicativas y su enseñanza se han visto modificadas y enriquecidas con la aparición y desarrollo de las TIC.

En el *proceso de escritura* es importante tener en cuenta que la red ha multiplicado las oportunidades para escribir dando lugar a la aparición de nuevos géneros textuales. Esto ha supuesto, asimismo, en relación con la enseñanza de las lenguas, disponer de múltiples posibilidades para proponer a los alumnos tareas y proyectos de escritura con sentido y finalidad comunicativa.

Las *formas de lectura* también se están modificando debido a las TIC, ya que los textos digitales no están construidos de manera lineal sino que conforman un hipertexto, un texto con múltiples vínculos y recorridos que permiten diferentes itinerarios lectores. Además, la aparición de los textos multimodales que combinan códigos verbales, gráficos, sonoros, etc. exige habilidades lectoras apropiadas para poder integrar la información aportada por los diferentes lenguajes que configuran el hipertexto.

Asimismo, las TIC ofrecen una gran ayuda inestimable para el trabajo con la *lengua oral* ya que la tecnología ofrece diferentes posibilidades para la

grabación y reproducción de los usos orales de alumnos y alumnas así como para la audición de muestras de los más variados registros, dialectos, estilos…

Por último, las TIC posibilitan nuevas formas de comunicación e *interacción*, incluso en tiempo real que permiten el contacto con usuarios que no comparten el mismo contexto facilitando las relaciones personales y profesionales en un mundo tendente a la globalidad.

Cómo organizar la formación: metodología y nuevos formatos de aprendizaje

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida que incorpora nuestro sistema educativo a través de las directrices europeas ahonda en la importancia de la formación permanente del profesorado pero abre también caminos a nuevas formas de aprendizaje (formales, informales, no formales, autoformación, etc.) que están dando lugar ya a nuevos formatos de formación. Desde nuestro punto de vista de la práctica del asesoramiento los formatos que se describen posteriormente pueden ser adecuados para llevar a cabo la formación continua.

Entre las anteriormente citadas áreas competenciales de Perrenoud una de ellas es precisamente la de “organizar la propia formación continua”. Su expresión nos informe sobre la concepción del aprendizaje que subyace en esta competencia. Al igual que cuando nos referimos al alumnado, se trata de que el profesorado se convierta en protagonista de su propio aprendizaje y que

aprenda en interacción. Así, Perrenoud desarrolla los siguientes indicadores para esa área competencial:

- saber analizar y exponer la propia práctica. autoformación
- saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional
- saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común (cooperación)
- participar en la formación de otros compañeros
- saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general

Por su parte, Felipe Zayas[18], en su blog, señala que la formación del profesorado de lenguas, más que en las presentaciones o exposiciones de la asesoría, deberá basarse en estos tres pilares que tratan de ser coherentes con el tipo de metodología que se intenta impulsar desde la asesoría para el trabajo con el alumnado:

- la lectura y la discusión de estudios básicos sobre la lectura y la escritura, y sobre las investigaciones llevadas a cabo acerca de su enseñanza y su aprendizaje.
- La observación, análisis y discusión de prácticas escolares y materiales didácticos propios y de los compañeros: análisis de la práctica.

18 Zayas F. Blog Darle a la lengua *http://www.fzayas.com/darlealalengua/*

- La participación en la web social para el intercambio de información, para la cooperación y el conocimiento compartido.

Es decir, se trata de utilizar también con el profesorado una metodología activa, basada en la propia experiencia, que fomente la autonomía y el trabajo cooperativo. En esta línea sitúan los formatos de formación que, a nuestro entender, se deben promover desde las asesorías de lenguas:

Cursos/Talleres: en los que se fomenta el análisis de la propia práctica y la elaboración de propuestas o materiales didácticos, teniendo en algunos casos una fase de aplicación en el aula

Cursos on-line: un aprendizaje más basado en la autoformación pero tutorizado, a través de plataformas como Moodle, con apoyo del profesor y de los propios compañeros que pueden interactuar en los foros.

Encuentros, Jornadas: fundamentalmente presentación de experiencias y modelos de buenas prácticas, apostando por formatos más abiertos de participación del profesorado, tipo word caffe o unconference, donde los participantes puedan compartir también sus experiencias y opiniones alrededor de un tema relacionado con el área.

Seminarios: intercambio de experiencias intercentros. Se crean redes de colaboración entre profesores y profesoras inmersos en procesos de innovación, en las que el profesorado puede compartir propuestas posibles y reales, es decir, maneras de hacer que le ayuden a mejorar su práctica de aula.

*Formación en centro: proyectos y módulos de formación***:** permiten que el profesorado se plantee la formación y la innovación en su propio grupo natural, junto con los compañeros con los que desarrolla su labor docente, lo que hace que la formación se pueda contextualizar mucho más y se pueda vincular a procesos concretos de aula y a propuestas reales de mejora. En este sentido hay que destacar que, en los últimos años, la irrupción de la evaluación diagnóstica y los planes de mejora en relación a la competencia en comunicación lingüística ha venido a plantear entre el profesorado de los centros la necesidad de mejorar los procesos de comprensión y producción de textos, y no sólo entre el profesorado de lenguas

Nuevos formatos (redes sociales, PLE): el aprendizaje a través de la interacción en internet. La red de contactos que se van creando en internet a través de los blogs, redes sociales, y los contenidos que compartimos a través de las aplicaciones de la web 2.0, van creando nuestro Entorno Personal de Aprendizaje o PLE (Personal Learning Environment), es decir, un entorno en el que el profesor, en la línea de lo que planteaba Perrenoud, toma las riendas de su propia formación y gestiona sus objetivos y contenidos de aprendizaje, junto con los iguales o las personas a las que concede autoridad en el tema. Las asesorías deben aprovechar y utilizar todo este tipo de herramientas para fomentar en el profesorado la creación de su propio PLE.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, A. Secuencias didácticas para aprender a escribir, Barcelona: Graó,2003.
- COLOMER, T. La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.) La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: Horsori, 1996, pps. 123-142
- Gobierno Vasco, Competencia en Comunicación Lingüística, Departamento de Educación, (consulta el 7 de marzo de 2012). Disponible en http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/compet_comunicacion_linguistica.pdf
- LLOBERA, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. 1995.
- OCDE, Informe Talis de la OCDE. (consulta el 7 de marzo de 2012) Disponible en http://www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf
- PERRENOUD, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Col. Biblioteca de aula, 196. Barcelona: Ed. Graó, 2007 (5ª edición)
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. La lengua escrita y los proyectos de trabajo, Valencia: Perifèric, 2008
- ZAYAS, F. et al. La competencia digital en el área de lengua, Barcelona: Octaedro, 2009.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONVIVENCIA.

Pedro Mª Uruñuela Nájera

Profesor de Secundaria e Inspector de Educación
urunajp@telefonica.net

RESUMEN

Se realiza un análisis detallado de los programas de convivencia escolar que muestran una clara evolución incluyendo nuevos temas progresivamente y, más allá de centrarse en la eliminación o disminución de la violencia, comienzan a proponer otras actividades enfocadas al desarrollo de las relaciones interpersonales, de las habilidades socioemocionales y de la vinculación de todo ello con el currículo de los centros. Todos estos enfoques llevan a un refuerzo de la convivencia en positivo, más allá de la respuesta a la violencia existente. Se incorpora el trabajo de la convivencia a la actividad normal y ordinaria del centro educativo a través de la elaboración y puesta en práctica del plan de convivencia aunque realizado desde modelos diferentes que podemos caracterizar como de dos tipos: reactivo o en positivo. La formación en convivencia debe afrontarse desde un concepción modular con múltiples posibilidades.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONVIVENCIA

Citar artículo: URUÑUELA NÁJERA, P. M. (2012). *La formación del profesorado en convivencia. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONVIVENCIA

La formación del profesorado en convivencia ha recorrido ya en nuestro país un largo camino. Planteada de manera específica a finales de los años 80 y comienzo de los 90, ha recorrido diversas etapas en las que ha ido asumiendo

mayor o menor protagonismo, poniendo el acento en unos u otros temas. Es conveniente repasar rápidamente el itinerario seguido, ya que esta reflexión nos permitirá contemplar el camino recorrido y recoger aquellos temas tratados desde el inicio y que, a pesar del tiempo transcurrido, siguen siendo plenamente actuales.

En muchas personas dedicadas a la convivencia se tiene la sensación de que la formación en convivencia ha dejado de estar de moda, cediendo el paso a otros contenidos vinculados a las nuevas tecnologías y a la enseñanza de idiomas. Pero que no esté de moda no significa que no siga siendo de actualidad. Las demandas por parte del profesorado en relación con la convivencia siguen siendo numerosas, se organizan jornadas y congresos en torno a la misma y aparecen artículos e incluso nuevas revistas dedicadas a este tema. Sin duda, la formación en convivencia sigue siendo valorada y considerada muy importante por gran parte del profesorado.

Tal vez sea preciso replantearla y actualizarla, como suele ser habitual en todos los temas educativos. Es la tarea que se quiere llevar a cabo en este artículo, analizar y considerar aquellos aspectos y contenidos más necesarios para la formación en convivencia en esta segunda década del siglo. Se trata de plantear diversos problemas y alternativas para su discusión, sabiendo que sólo desde este diálogo y reflexión conjunta es posible dar con lo que es más conveniente para el refuerzo de la convivencia y de la educación de calidad, en general.

1.- Los comienzos de la formación en convivencia

Sin ánimo de minusvalorar el trabajo anterior, en el que se pueden encontrar iniciativas de gran interés, considero oportuno comenzar el análisis en los años 90 y ello por dos razones. En primer lugar, a lo largo de esta década tiene lugar el desarrollo e implantación de la LOGSE que, entre otras medidas, extiende la educación obligatoria para todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años. En segundo lugar, porque a lo largo de la década y hasta bien entrado el nuevo siglo, aparecen experiencias y trabajos de formación en convivencia muy importantes, cuya vigencia y actualidad siguen siendo evidentes.

Entre los profesionales que trabajan la convivencia en dicho tiempo es necesario destacar a Rosario Ortega, Mª José Díaz-Aguado, Mª Victoria Trianes, Isabel Fernández, Xesús R. Jares, Juan Carlos Torrego, José Luis Carbonell y Ramón Alzate, junto con sus respectivos equipos[19]. Son personas que ponen en marcha diversos programas de trabajo de la convivencia que llevan asociados programas de formación de sus participantes. Así podemos destacar, entre otros, "Sevilla antiviolencia escolar", "Andalucía antiviolencia escolar", Programas de desarrollo de la tolerancia y del trabajo cooperativo, "Convivir es vivir", Programas para el desarrollo de sistemas de mediación y de alumnado ayudante o programas para el desarrollo de habilidades sociales en la adolescencia. A todas estas aportaciones debe unirse el trabajo que lleva a cabo el Defensor del Pueblo en el año 1.999, cuyo Informe se publica el año

19 Sin duda dejo de mencionar a otras personas que cumplieron un papel importante en la formación para la convivencia, a las que pido disculpas esperando que no se molesten por ello; son las limitaciones humanas, que hacen imposible tener en cuenta a todos y a todas.

2000. Por primera vez se presenta un estudio exhaustivo sobre la situación de la convivencia en los centros de secundaria de todo el Estado, lo que tiene un claro efecto multiplicador tanto en las actividades de formación como en la continuación de estudios sobre la convivencia en otras Comunidades Autónomas, como los que se realizan en el País Vasco o Valencia.

¿Qué tienen en común estos programas y actividades? ¿Cuál es la preocupación prioritaria a la que intentan dar respuesta? En un primer momento los programas intentan dar respuesta a la violencia entre iguales, al *bullying* o violencia escolar. Es el tema principal de los programas andaluces, del Informe del Defensor del Pueblo o de los programas centrados en el desarrollo de la tolerancia. Se trata de sensibilizar y desarrollar conciencia de la presencia de la violencia en las relaciones habituales de los alumnos y alumnas, y de proporcionar herramientas y programas para abordar los problemas derivados de la violencia en los centros.

Un análisis más detallado de estos programas muestra una clara evolución en ellos. Poco a poco, los programas van incluyendo nuevos temas y, más allá de centrarse en la eliminación o disminución de la violencia, comienzan a proponer otras actividades enfocadas al desarrollo de las relaciones interpersonales, de las habilidades socioemocionales y de la vinculación de todo ello con el currículo de los centros.

Es Rosario Ortega quien plantea por primera vez el tema de la convivencia, introduciendo esta palabra en sus publicaciones, en concreto en su libro “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”. José Luis Carbonell impulsa y

pone en marcha en Madrid el programa “Convivir es vivir”. Poco a poco se va incorporando el tratamiento del conflicto como algo habitual en los centros, considerándolo como una ocasión importante para el desarrollo y crecimiento grupal y vinculando su gestión a sistemas pacíficos, como la mediación entre iguales. Mª Carme Boqué aportará interesantes planteamientos para el desarrollo de los sistemas de mediación, proporcionando materiales para la formación de profesores y profesoras y alumnos y alumnas mediadores.

Pero es nuestro recordado Xesús R. Jares, desde el movimiento de Educación para la Paz, el que más claramente analizará las condiciones organizativas del centro y su influencia en la aparición de determinados problemas de relación entre los miembros que forman parte del mismo, proponiendo un modelo de trabajo desde una perspectiva de cambio de las condiciones del centro que están en la base de la quiebra de la convivencia. Isabel Fernández, en su libro antiguo pero muy actual “Prevención de la violencia y resolución de conflictos” desarrolla planteamientos muy similares. Línea que también será seguida por Juan Carlos Torrego en su propuesta, años después, de un modelo integrado para el desarrollo de la convivencia que debe incluir las dimensiones organizativas en la actuación a favor de la convivencia. Igualmente, Mª Victoria Trianes propone el trabajo de las habilidades sociales como elemento clave para el desarrollo personal, base para un trabajo adecuado de la convivencia.

Todos estos enfoques llevan a un refuerzo de la convivencia en positivo, más allá de la respuesta a la violencia existente en los centros. La convivencia afecta

a las relaciones de las personas del centro, a las normas existentes, a las formas en que se encauza la solución de los conflictos, al propio desarrollo del currículo del centro. Es necesario desarrollar una cultura de paz, una nueva manera de abordar el día a día de los centros, basada en nuevos valores de respeto, diálogo, tolerancia y participación.

2.- La convivencia pasa a primer plano: del "caso Jokin" al desarrollo de la LOE

En el año 2004, concretamente el 21 de septiembre, tiene lugar un suceso que va a conmocionar a todo el mundo educativo y, en particular, al mundo que trabaja la convivencia: el suicidio del joven Jokin Ceberio en Hondarribia, Guipúzcoa. Su muerte pone de manifiesto la situación de acoso por parte de sus compañeros y compañeras que estaba viviendo en su instituto. El tema no pasa inadvertido a la prensa y demás medios de comunicación social y tiene lugar una gran campaña de información a todos los niveles, preguntándose la sociedad qué es lo que estaba pasando en los centros educativos.

Hay que agradecer a todos los medios, y especialmente al grupo PRISA por su vinculación con Jokin, la campaña de concienciación que llevan a cabo, que sitúa en un primer plano el tema de la convivencia en los centros educativos. Empiezan a aparecer situaciones parecidas de *bullying* en los centros, se recoge la opinión de los expertos sobre este tema, se llevan a cabo estudios en distintas Comunidades y se ponen en marcha programas específicos para el desarrollo de la convivencia.

Es cierto que, como suele suceder en la vida social, también tiene lugar un fenómeno "de péndulo" en relación con la convivencia. De ser un tema marginal pasa a convertirse en uno de los temas principales, de ignorar las situaciones posibles de acoso se pasa a considerar que hay porcentajes elevadísimos de *bullying*, de ser un tema en el que sólo trabajan las personas interesadas en la convivencia se pasa a demandar a las Administraciones educativas medidas y programas de actuación con carácter urgente. Aparecen estudios sin ningún tipo de rigor, como el denominado Informe Cisneros X, que sitúa los porcentajes de acoso en niveles absolutamente exagerados, pronosticando un futuro negro de delincuencia para el alumnado agresor. Y, de paso, se olvidan otros problemas existentes en las aulas, especialmente el de las conductas disruptivas en Secundaria, conductas que intentan que el profesorado no pueda dar sus clases y organizar sus actividades, conductas calificadas en la literatura técnica como "violencia de baja intensidad".

Pero, a la vez, se pone en marcha todo un movimiento de trabajo a favor de la convivencia en el que participan todas las Comunidades Autónomas y el propio Ministerio de Educación. A nivel estatal, se firma el "Pacto por la convivencia escolar", con la participación de todos los sectores que conforman la comunidad educativa, siendo sólo dos las organizaciones que quedan al margen del acuerdo. Se ponen en marcha acciones como la organización de cuatro Congresos internacionales sobre convivencia, se establecen los premios a las buenas prácticas en convivencia, se inician los cursos de "formador de formadores" en convivencia, y, lo más importante, se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia, que a lo largo del curso 2007-2008 lleva a cabo,

entre otras acciones, un estudio amplio en todo el Estado sobre la situación de la convivencia. En dicho estudio se pone de manifiesto que la situación es bastante buena, si bien aparecen problemas serios que hay que afrontar y abordar.

A la vez, en mayo de 2006 tiene lugar la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE, que, desde el punto de vista de la convivencia, establece en su artículo 121.2 la obligatoriedad para todos los centros de elaborar un plan de convivencia propio, basado en los principios de inclusión y participación. Se recoge así al máximo nivel legal la preocupación existente esos años en torno a la convivencia, dando a cada centro educativo la posibilidad de abordarla desde sus propios planteamientos y necesidades.

Desde el punto de vista de la formación en convivencia hay que destacar dos temas: el concepto de convivencia en positivo pasa a primer término, culminando un movimiento que ya se había iniciado en la etapa anterior. A la vez, la forma de programar y llevar a cabo los planes de convivencia pasa también a primer plano, centrando los esfuerzos que se llevan a cabo en cuanto a la formación en convivencia.

Son muchas las iniciativas que se ponen en marcha en distintas Comunidades y es difícil darles a todas el valor que tienen. Pero es preciso resaltar dos de ellas. En primer lugar, el trabajo de formación para trabajar el plan de convivencia que lleva a cabo la Consejería de Educación del País Vasco. Convencidos de la importancia de crecer desde abajo, proporcionando los elementos necesarios para que el plan de convivencia responda a las

necesidades reales existentes y sea asumido por todos sus protagonistas, se lleva a cabo una formación específica en un pequeño número de centros, ampliándose en años sucesivos a un mayor número de colegios e institutos. El equipo de trabajo de la convivencia, coordinado por Nélida Zaitegui, elabora toda una serie de materiales fundamentales para la elaboración del plan, materiales que ponen a disposición de otros equipos y centros, logrando una gran incidencia en la formación para la convivencia de los últimos años.

En segundo lugar, es necesario mencionar el trabajo que se lleva a cabo en Andalucía para la formación y desarrollo de la convivencia, vinculándola al trabajo por la paz. Se pone en marcha el programa “Escuela, espacio de paz”, en el que llegan a participar unos 2.000 centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria. También se elaboran materiales para la elaboración de los distintos proyectos y se organizan acciones de formación en convivencia a través de los distintos centros de profesores. José Antonio Binaburo, coordinador del programa, juega junto con su equipo un papel importante para la difusión, puesta en marcha y consolidación de todas estas actuaciones.

Como ya se señaló, el concepto de lo que es la convivencia en positivo pasa a primer término. A la vez, se siguen trabajando los temas ya consolidados de la etapa anterior. Así, siguen en primer plano los programas de mediación en los centros escolares, reforzando cada vez más el papel del alumnado y abriéndose estos programas a nuevas actuaciones vinculadas a la figura del “alumno o alumna ayudante” en sus diversas formulaciones.

Pero el dato definitivo y más positivo de esta etapa viene dado por la incorporación del trabajo de la convivencia a la actividad normal y ordinaria del centro educativo a través de la elaboración y puesta en práctica del plan de convivencia. Puede discutirse, y ahora se verá, la mejor o peor acogida que este trabajo haya tenido en los centros; podrá criticarse su burocratización, la falta de recursos necesarios que en demasiadas ocasiones ha impedido su correcta implantación, el escaso apoyo institucional que en muchas Comunidades ha tenido el proyecto de convivencia. Pero ahí está, dentro de la vida normal del centro, junto con otras demandas como la acción tutorial prevista o el plan para atender la diversidad del alumnado. Y esto plantea nuevas necesidades a la hora de trabajar la formación en convivencia.

3.- La situación actual: ¿educando para la disciplina o educando para la convivencia?

A partir del año 2008 se inicia una nueva etapa para la formación en la convivencia. El interés conseguido en la etapa anterior empieza a declinar, los temas relacionados con la convivencia ya no son prioritarios y se entra en una etapa en la que empiezan a aparecer distintos enfoques a la hora de abordar tanto el trabajo como la formación en la convivencia, poniendo el énfasis en puntos muy diferentes.

Un primer enfoque, centrado en la disciplina, pone el énfasis en los programas y actuaciones de control del alumnado que llevan a la creación de un clima de trabajo ordenado, en el que está muy claro lo que está permitido y

lo que no, así como las consecuencias que acarrea el incumplimiento. En este modelo la disciplina constituye el elemento central, pasando de ser considerada un medio para otras cosas a ser valorada como el objetivo principal a conseguir. Este modelo se centra especialmente en aquellos alumnos y alumnas que son conflictivos y a ellos se les aplican las medidas correctoras de su conducta. Por lo general no se analiza ni el entorno ni las características del centro, su composición o la influencia que en el mismo puedan tener las condiciones socioeconómicas o culturales del entorno del centro. Los esfuerzos se centran en estos alumnos y alumnas conflictivos, prestando escasa atención al resto, ya que éstos sí son cumplidores.

Suele caracterizarse a este modelo como un modelo reactivo, ya que está continuamente reaccionando a los que está pasando en el centro, a las conductas que no son conformes con las normas. El orden se considera un fin en sí mismo y es clave tener un conjunto de normas precisas, concretas y claras, así como el conjunto de sanciones a aplicar en caso de incumplimiento. Los conflictos son vistos como algo a evitar en el centro, algo negativo y se da por supuesto que determinados valores y pautas de conducta deben ser aprendidas en la familia, no son objeto de trabajo o desarrollo por parte del centro. Lo importante es el reglamento aprobado por el centro, que recoge las conductas que se deben evitar y las sanciones correspondientes, dejando fuera cualquier otro trabajo de la convivencia que no se corresponda con las normas. El plan de convivencia es un documento burocrático, poco eficaz y nada vivo, y la formación para la convivencia se limita a aspectos normativos, desde aprender a elaborar normas y reglamentos hasta aprender también cómo

se instruye un expediente sancionador a aquellos alumnos o alumnas que hayan incurrido en falta grave.

Por el contrario, un segundo enfoque de la convivencia pone el acento en la convivencia en positivo, en enfoques proactivos que se adelantan a la aparición de los problemas a través de procedimientos de prevención e inclusión de todos los alumnos y alumnas. Se considera que aprender a convivir es uno de los objetivos fundamentales de la educación en el siglo XXI y que, por ello, debe trabajarse sistemáticamente desde todos los ámbitos del centro, tanto desde las diversas materias como desde las tutorías y el resto de actividades. Se parte de una definición de convivencia positiva que considera que ésta se construye diariamente con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, relaciones basadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los derechos humanos. El trabajo a favor de la convivencia consiste fundamentalmente en hacer arraigar en el centro escolar una cultura de paz, de convivencia pacífica, rechazando cualquier recurso o manifestación de violencia propia del modelo de relaciones basado en el dominio-sumisión, que debe ser sustituido por un nuevo modelo basado en la paz, el respeto y en los derechos humanos.

Desde este planteamiento el plan de convivencia se considera una herramienta útil y práctica, una hoja de ruta que marca las actuaciones que deben llevarse a cabo en el centro. Trabajar la convivencia en positivo implica desarrollar determinados valores y trabajar habilidades socioemocionales fundamentales para mantener el tipo de relación pacífica y constructiva que se

necesita. Los conflictos, inherentes a cualquier tipo de relación entre personas, son una ocasión para la reflexión y el cuestionamiento de lo que está pasando, intentando buscar otra respuesta diferente que intente erradicar la raíz de dicho conflicto, raíz muchas veces invisible a primera vista.

Las normas y la disciplina son elementos importantes para la construcción de la convivencia y ningún grupo o relación puede mantenerse si no se respetan unas normas mínimas. Pero se consideran un medio para la convivencia, nunca un fin en sí mismas. Además, no todas las normas son válidas y, frente a la imposición arbitraria de normas autoritarias, es necesario poner el énfasis en dos características fundamentales de las mismas: que sean participativas y por tanto cuenten con los interesados en su definición, aplicación o corrección, y que sean también inclusivas, sirviendo para integrar y recuperar a aquellas personas más alejadas del grupo y de la vida del centro, sin excluirlos o contribuir a agravar su situación personal de exclusión. De ahí que, desde este modelo de convivencia, se revisen las sanciones habituales en los centros que separan y expulsan a los alumnos y alumnas, buscando trabajar su responsabilidad y las consecuencias de sus actos a través de sanciones no excluyentes, como pueden ser la realización de acciones de servicio a la comunidad o la puesta en marcha de aulas de convivencia donde atender y reeducar positivamente a estos alumnos y alumnas.

Tiene especial interés en esta definición de convivencia la mención del establecimiento de relaciones con el entorno. En efecto, la convivencia no puede limitarse a las relaciones con uno mismo y con los demás, con ser ambas

muy importantes. Si así fuera, estaríamos hablando de grupo de amigos, de relación sana y divertida, pero nada más. La convivencia exige superar este nivel inicial, importante y necesario, y trabajar también el entorno, intentando mejorarlo. Muchos de los factores más importantes presentes en los conflictos se encuentran en el entorno y, como se señaló, es preciso abordarlos a fondo para poder encontrar una solución transformadora de los mismos. De ahí que para la formación en la convivencia sea necesario también incluir este aspecto, trabajando metodologías de apertura al entorno y de compromiso con los problemas y necesidades sociales que existen en el mismo.

4.- Una propuesta de formación en la convivencia

¿Cómo puede trabajarse este modelo de convivencia en positivo, superando las limitaciones y deficiencias características del modelo basado únicamente en la disciplina? ¿Es posible unir los hallazgos y éxitos acumulados a lo largo de los últimos veinte años en cuanto a la formación en la convivencia y que han sido recogidos a lo largo de la exposición?

Todos los elementos pueden y deben tenerse en cuenta y, de hecho, se pueden integrar en una oferta práctica de formación que se acomode a las necesidades que plantean los diversos componentes de la comunidad educativa, los alumnos, padres y madres o profesores. Los objetivos y el modelo están claros, es necesario concretarlos en propuestas prácticas. En los últimos tres años he venido trabajando desde un planteamiento modular de formación para la convivencia que puede tomarse en su conjunto o trabajarse

en un determinado módulo. Sabiendo que muchas de las propuestas que hago necesitarán probablemente una ampliación y mayor concreción, ésta es la propuesta práctica que considero importante para el trabajo de la convivencia:

- Módulo 1.- La convivencia en positivo
    - ¿Por qué hay que trabajar la convivencia en los centros educativos?
    - Distintas definiciones de convivencia.
    - Hacia una definición compartida de convivencia.
    - El Plan de Convivencia, instrumento para el trabajo de la convivencia: justificación del mismo, análisis de problemas y necesidades de convivencia, objetivos a trabajar, acciones y recursos, responsables, formas de evaluación …
- Módulo 2.- Las situaciones de quiebra de la convivencia
    - El acoso entre iguales, el bullying: qué es, forma de diagnosticarlo, alternativas
    - El ciberbullying: definición, manifestaciones, diferencias, posibles acciones
    - La conductas disruptivas en las aulas: qué son, protagonistas, análisis de las mismas, alternativas
    - El modelo dominio-sumisión: definición, manifestaciones, modelo alternativo

- Módulo 3.- La comunicación, base para una buena convivencia
    - Los procesos de comunicación: elementos, planteamientos básicos, apertura a la comunicación …
    - Los estilos de comunicación: pasivo, agresivo, asertivo. La empatía.
    - Saber escuchar: técnicas más importantes, errores a evitar.
    - Saber comunicarse: mensajes “yo”, dar reconocimiento…
- Módulo 4.- Competencias y técnicas para una buena convivencia
    - Aprender a pensar: tipos de pensamiento, aplicaciones.
    - La inteligencia emocional y su relación con la convivencia
    - Las habilidades sociales imprescindibles para la convivencia
    - Los valores básicos para la convivencia
    - El aprendizaje-servicio, un método para la apertura y compromiso con el entorno.

Módulo 5.- La transformación pacífica de los conflicto

- Los conflictos: definición, características, elementos, razones, evolución…
- Actitudes y estrategias básicas ante los conflictos
- La ‘provención’ de los conflictos, un método para su tratamiento

- Los sistemas de mediación, alternativa para la transformación de los conflictos
- El compromiso de los alumnos/as: de la mediación al alumnado ayudante, posibilidades y alternativas.

Son muchas las posibilidades de uso de esta propuesta formativa. Desde su programación completa como curso de formación de formadores a lo largo de un curso escolar hasta la profundización en uno de los módulos en función de las necesidades del colectivo implicado en la formación. No se trata de una especie de menú del día que todos deben aceptar sino que, por el contrario, se trata más bien de una carta de restaurante muy abierta, con muchas posibilidades para elegir. Lo importante es ser eficaces y atender las necesidades formativas reales que se dan en los centros y en los componentes de la comunidad educativa.

Una última reflexión para terminar. Se está poniendo en marcha un nuevo sistema de formación inicial del profesorado de las distintas etapas educativas. ¿Cómo está recogida la formación en convivencia de los futuros maestros y maestras y profesoras profesores? Mucho me temo que nuevamente dejemos pasar este tren de la formación en la convivencia y que, preocupados únicamente por la formación para la enseñanza de una determinada materia o área, no se otorgue la importancia que tiene a la formación en convivencia, reservándole tiempos y contenidos adecuados. Estaremos obligados de nuevo, y especialmente en Secundaria, a aprender en la práctica, equivocándonos muchas veces y creando problemas que fácilmente se podrían haber evitado;

o, como dirían los científicos, aprendiendo por “ensayo y error”. Estamos todavía a tiempo de evitarlo y de adoptar las decisiones oportunas para que la formación en la convivencia ocupe el lugar que le corresponde en la formación inicial del profesorado.

“Hemos aprendido a nadar como los peces y a volar como los pájaros, pero todavía no hemos aprendido el sencillo arte de relacionarnos como hermanos”, nos decía Martin Luther King. Trabajar la convivencia en los centros educativos es muy importante, no en vano la escuela es la única institución por la que pasan todos los chicos y chicas, permaneciendo en ella entre diez y quince años. No se puede dejar pasar de largo esta oportunidad educativa y, para ello, es necesario actualizar y reforzar la formación en la convivencia por parte del profesorado. Espero y deseo que estas líneas hayan contribuido a ello.