

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 profesoras 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 casos 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 apoyados 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 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 él 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 diez años después. Podemos citar como ejemplos: La mejora de las prácticas 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 consultadas:

- 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