



Aspectos metodológicos de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria

■ M. Hijano del Río

Resumen

Esta comunicación analiza los aspectos metodológicos que rodean la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, centrándonos especialmente en las características de los alumnos, los profesores, los ICE y de los contenidos. En definitiva, se intenta aportar más datos para la futura reorganización de estas enseñanzas en el Estado español.

Palabras Clave

Formación inicial, Enseñanza secundaria, Profesor.

Abstract

This paper analyzes methodological aspects that is related to training for secondary teacher, focusing on the pupils, teachers, ICE, an the contents. In general terms, we try to bring out data for the future re-organization of these teachings in Spain.

Keywords

Initial formation, Secondary teaching, Teacher.

I. Introducción

Consideramos la metodología didáctica como la transmisión de un conocimiento previamente conseguido por el docente, que entra en contacto con otro sujeto en búsqueda de la verdad¹. En este sentido, vamos a plantear todos aquellos factores que, de una manera u otra, inciden en esa transmisión y, por tanto, en la formación inicial del profesorado de secundaria. Dichos factores son: las características de nuestros alumnos, la institución encargada de organizar el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, los profesores que la imparten y los contenidos que se imparten en dicho curso.

Los datos para efectuar este análisis los extraemos principalmente de las evaluaciones que se están realizando, desde hace cinco años, en el ICE de la Universidad de Málaga.

II. Los alumnos

El estudiante del CAP cuando llega a recibir su formación sale de un sistema educativo que los ha orientado casi exclusivamente hacia la formación universitaria. El desprestigio que hace años rodeaba a la Formación Profesional, así como que se careciera de una oferta suficiente de titulaciones de grado medio, han conseguido que actualmente el número de alumnos universitarios, tanto

licenciados como diplomados, alcance cotas elevadísimas durante estas últimas décadas. Paralelamente, la política de becas, el aumento en la oferta de plazas universitarias y el esfuerzo del profesorado de las Universidades ha posibilitado, hasta hace pocos años, la absorción plena de esta demanda y el lógico ejercicio de ese derecho.

Este aumento en el número de titulados ha traído como consecuencia, entre otras, que nuestro mercado laboral sea incapaz de absorber las últimas generaciones que han finalizado sus estudios universitarios. Ante esto, muchos de los estudiantes cuando finalizan sus carreras (licenciaturas y diplomaturas) se encuentran abocados a presentarse, obligatoriamente en algunos casos, a las oposiciones del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Sino, ¿qué otra salida profesional tiene un licenciado en Filosofía?, ¿y en Física?, ¿y en Lengua y Literatura?, ¿y en Matemáticas? La docencia se convierte, pues, para muchos de estos casos, en la única vía posible para conseguir un puesto de trabajo. Por ello, el alumnado que acude a la formación inicial del profesorado de secundaria encuentra en la enseñanza la única salida profesional que deben tomar, les guste o no.

A todo esto se une la obligatoriedad legal del curso. El alumno universitario entiende el CAP como un medio de la Administración para "entrenarlos", un obstáculo para eliminar aspirantes en las

oposiciones. En definitiva, un trámite burocrático, de cuya utilidad se duda desde el momento en que se formaliza la matrícula. Un desprestigio, frente al que tenemos que hacer frente constantemente los profesores que impartimos el curso.

Otro factor que determina el alumnado del CAP se debe al carácter funcional del docente. La creciente precarización del empleo, la flexibilización del despido y el escaso número de contratos laborales fijos, hacen que la enseñanza, entendida como trabajo de funcionario (fijo, en una "empresa" con un futuro garantizado, ...) atraiga a un buen número de alumnos que sólo vean en la docencia un medio para asegurar un sueldo de por vida. Además, hay que añadir la extendida imagen social de la enseñanza como una labor muy cómoda: largos períodos de vacaciones, pocas horas de clase y un sueldo digno. La aparición entre nuestros alumnos de "profesionales libres", tales como abogados, economistas, graduados sociales, médicos, ... es un buen ejemplo.

Nuestros estudiantes llegan al CAP suponiéndoles un precario conocimiento pedagógico cuando no nulo en algunas ocasiones. Desconocimiento que se complementa con un dominio suficiente en sus respectivas áreas y con la idea que tienen de lo que es un profesor según las experiencias vividas durante la EGB, el Instituto y la Universidad. De sus experiencias personales, a la que recurren a menudo durante el CAP, los alumnos deducen que la enseñanza es una labor bien fácil: basta con saber perfectamente el contenido de la materia a impartir (como ya son licenciados ese requisito está cumplido) y, como mucho, tener unos buenos conocimientos basados en la comunicación y en la dinámica de grupos. Su experiencia como estudiante les ha convencido de que con eso es más que suficiente. El perfeccionamiento pedagógico, por consiguiente, ha de ser breve y centrado exclusivamente en estos tópicos, porque el resto, o bien no son necesarias o no se plantean. Sin embargo, durante el curso se dan cuenta que no es lo mismo gustarle las Matemáticas que dar clases de Matemáticas.

Los alumnos del CAP se dan cuenta que después de cinco años en los que se les ha explicado qué es lo que hace un Químico, tiene que convertirse en un «profesor de Química», labor bien distinta.

Cada año aumenta el número de alumnos que asisten al curso con la única inquietud de obtener un certificado más que añadir a su currículum. Su actitud es completamente distinta en clase, frente a unos compañeros que están en clase para formarse como futuros docentes.

A todos estos factores podemos añadir las ideas previas que los alumnos tienen del curso. Al no constituir en la mayoría de los casos un curso reglado, sin profesores de plantilla, sin calendarios fijos, e indebidamente tratado por casi todas las Universidades, la imagen que se transmite del curso no es precisamente la más seria, eficaz y organizada que debería ser. En definitiva, los alumnos que piensan matricularse conocen, principalmente a través de sus compañeros que ya han cursado el CAP, las deficiencias graves sufridas por el Curso, lo que aumenta aún más su desconfianza y recelo.

Estas circunstancias afectan a su actitud mostrada frente al Curso de Aptitud Pedagógica. En general, el alumno inicia su formación de forma desinteresada, justificado sólo por su obligatoriedad.

Un curso, un requisito del que muchos no esperan aprender mucho y que sólo les aporta la posibilidad de obtener una plaza de profesor de secundaria. La participación, la relación con sus formadores, entre otros, estarán marcadas, desde el primer momento, por estos factores.

Los alumnos también vienen condicionados por su formación universitaria en el sentido de su percepción de la nueva realidad a la que se van a enfrentar. Quizás por primera vez en muchos años comparten espacios y tiempos con especialistas en otras materias, lo que convierte el aula en un lugar donde la relación entre los alumnos resulta especialmente formativa.

Somos conscientes que la generalización supone abusar de una realidad cada vez más compleja y diversa. En algunas ocasiones, los motivos que empujan a un alumno a enfrentarse con la docencia son escogidos por el estudiante. Muchas veces, la elección se hace de forma consciente, conociendo, o al menos intuyendo, el mundo en que pretende integrarse.

III. El profesor

El profesorado del CAP sigue sin el reconocimiento necesario. El nuevo decreto de 1995 sobre la naturaleza del curso mantiene la indefinición del mismo, que afecta sin duda al profesorado. El curso es, en la mayoría de los casos, una labor complementaria que sólo aporta un renglón en el currículum. Existen pocos profesores que tengan el CAP como tarea principal.

Unos consideran esta formación como equiparable a la formación de maestros, cuando creemos, por todo lo que aquí detallamos, que existen algunas diferencias. En este caso, no estamos tratando de una especialidad de primaria, puesto que los intereses, actitudes, de estos alumnos son bien distintos; estos futuros profesores, como bien sabemos, contarán con estudiantes en una etapa evolutiva diferente, las circunstancias políticas y sociales que rodean a la secundaria son distintas a las de la primaria,

La descoordinación del profesorado en aspectos tales como los contenidos, los objetivos o la evaluación es patente y preocupante. Los tutores de prácticas y los profesores de la enseñanza denominada "teórica" en algunos casos no comparten sus principios metodológicos. Es más, a veces, se llega al encuentro de las tesis de unos tutores voluntaristas que creen en la inutilidad de los conocimientos de la teoría, con los profesores "teóricos" que intentan llegar, a través de enseñanzas academicistas, instructivas y trasmisivas, a predecir lo que sucede en los Institutos. Los tutores tienen la imagen de un CAP insuficiente, un simple trámite burocrático que no sirve a la formación del profesor. La consecuencia de todo ello es que sólo enseña la experiencia. Las imágenes tópicas de cada uno prosiguen desgraciadamente: un tutor que entrena a sus prácticos en la metodología que le enseñaron hace ya algunas décadas, o la del teórico, con su clase magistral, bien lejos de la realidad. Entre los unos y los otros se encuentran los alumnos.

IV. La Institución

A estos problemas, hay que unirles los asociados a la institución encargada de coordinar e impartir el CAP. Si recurrimos a la Historia de la Educación, concluimos que los ICE se crean con

unos fines demasiado ambiciosos. Delegar la formación y perfeccionamiento del profesorado en unos Institutos Universitarios que no consiguen alcanzar su lugar definitivo en el organigrama del sistema educativo, supone dar por fracasada esta iniciativa del Ministro Villar Palasí.

La labor de formación de estos Institutos a través de los cursillos los ha convertido en un expendedor de títulos, que poco ha servido a la preparación pedagógica del docente. Además, la falta de recursos materiales, económicos, personales agrava la situación. Pocos ICE cuentan con el personal que según la legislación debe pertenecerles. Las esperanzas que el profesorado podría depositar en los Institutos se desvanecen al comprobar la falta de medios que prácticamente los hace inoperantes y poco eficaces.

Es más, con la aparición de los CEP en Andalucía, la autonomía universitaria y la falta de una regulación precisa, se ha conseguido que el futuro de los ICE no esté claro.

Falta un organismo centralizador o coordinador de la labor de los ICE, y que funcione como tal. Desde la desaparición del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), la labor de los ICE se han ido distanciando cada vez más. La reforma de los ICE se hace aún más necesaria si añadimos al análisis la aparición de las Facultades de Ciencias de la Educación, que supone un nuevo impulso a la formación y perfeccionamiento del profesorado desde la Universidad.

Por todo ello, la formación inicial del Profesorado de Secundaria, que ha sido organizada por los ICE desde su creación, le ha supuesto la dedicación exclusiva de muchos Institutos a esta labor. Es más, durante estos años, algunos ICE han olvidado aspectos educativos importantes (investigación, prospectiva, orientación, ...), que hoy les darían contenido y sentido.

Como los ICE carecen en muchos casos de la dotación material y personal suficiente, nos encontramos con que sólo una o dos personas están organizando un curso que tiene más alumnos que muchas Facultades universitarias.

La gestión burocrática del CAP se encuentra sin una coordinación. Las reuniones habidas en estos últimos años de los ICE de Andalucía, por ejemplo, han servido de poco. En unas universidades es imprescindible el título de licenciado o diplomado (o equivalentes) para ingresar en el curso, en otros distritos universitarios no lo es puesto que se matriculan alumnos del último curso de licenciatura. Algunos CAP duran dos meses, mientras que otros prácticamente ocupan un curso académico (octubre-abril), mientras que algunos CAP pueden realizarse sin asistir a clase, en otros la asistencia es obligatoria, ... Todos estos aspectos burocráticos también suponen la aparición de grandes diferencias y agravios comparativos con los alumnos donde las exigencias son mayores.

El decreto de octubre de 1995 regula ya unos pocos aspectos de los aquí planteados. Sin embargo, y por ejemplo, aún continuamos

sin saber qué institución se hará cargo del CAP definitivamente en el futuro y cuál será el papel de la Universidad y del profesorado de enseñanza secundaria en esta tarea. Indefinición que es a todas luces perjudicial por los consabidos agravios comparativos que se generan.

V. Los contenidos de la formación

En este punto, cabe detenerse en un aspecto tan destacado como la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesor. La teoría se entiende generalmente como la fuente de conocimientos para ser posteriormente probados en la práctica. Es decir, la concepción de la praxis como medio por el cual el futuro docente adquiera el dominio adecuado de los instrumentos ideales para su profesión, una vez haya sido dotado convenientemente de los conocimientos científicos. Es decir, entre ambas se establece una «relación instrumental». La teoría es instrumento para la actuación. Es ella la que se encarga de prescribir al docente lo que ha de hacer y cómo ha de hacerlo. Aunque la práctica también tiene su importancia, ésta se subordina al conocimiento teórico, que es el que dicta las directrices y normas de acción. Desde esta perspectiva, el futuro docente tiene que asimilar un corpus de conocimientos teóricos con un fuerte carácter academicista y un bagaje conceptual demasiado tecnicista para los que se inician en la educación. En contraposición, se puede entender que el formador debe pasar a responder a cuestiones concretas extraídas de la realidad del aula, lo que verdaderamente interesa al alumnado y que le ayuda a mejorar su concepción de la enseñanza. Estamos frente a una relación interpretativa.

Además, este camino le supone el inicio en la ampliación de posteriores cuestiones que le haga profundizar y verificar concepciones científicas planteadas desde la teoría. La teoría funciona como un marco o espacio de interpretación en el que se analizan problemas, dudas, cuestiones..., en definitiva, los acontecimientos de la práctica. La consecuencia más inmediata del giro producido en el papel de las teorías se traduce en que el profesor en período de formación inicial no debe aprender un corpus de conocimientos que aplicará junto con ciertas habilidades técnicas, sino que los conocimientos teóricos deben ayudarle a comprender, analizar e interrogar su práctica. Sólo en esta relación teoría-práctica se mantiene una vinculación dinámica e interactiva entre ambas y no de carácter jerárquico.

Por último, cabe señalar que a lo largo del tiempo, la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria ha insistido en un modelo estructural «consecutivo», a diferencia de la enseñanza primaria que pone en juego un modelo formativo «integrado»². Es decir, el CAP se ha concebido con un curso posterior a la licenciatura universitaria. Los alumnos reciben una amplia formación general en contenidos y seguidamente se les explica en unas pocas horas, cómo enseñarlos. La desconexión entre ambas parcelas es patente y sin duda obstaculiza la docencia.

NOTAS

1 ESTEVE ZARAZAGA, J. M.; GUERRERO MELGAR, R., HERNANDEZ MUNILLA, A.E., Metodología didáctica en teoría de la educación. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, (enero-marzo 1994), p. 23.

2 Utilizamos los términos de «modelo formativo integrado» y «modelo de formación consecutivo» tal como fijó MORENO, JUAN MANUEL, "Las líneas de evolución de la Formación Inicial del Profesorado" en el Seminario «Reformas educativas y formación del profesorado». Murcia, Febrero, 1996. Actas en prensa.

Referencias bibliográficas

- BARRON RUIZ, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. En *Bordón*, Vol. 41, nº 4, 681-689.
- BENEJAM, P. (1987). *La formación del maestro. Una alternativa*. Barcelona: Laia.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987). La formación del profesorado. *Acción Educativa*, 23, Diciembre, Madrid.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- IBAÑEZ MARTIN y MELLADO, J. (1989). El papel de la teoría de la educación en la formación del profesorado. En VV.AA. *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (143-148). Málaga: Ed. J.M. Esteve-Universidad de Málaga.
- IMBERNON, F. (1987). *La formación permanente del profesorado. Análisis de la formación de formadores*. Barcelona: Barcanova.
- IMBERNON, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Ed. Laia.
- PEREZ, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1982). El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos. *Bordón*, 245, t. XXXIV.
- ZEICHNER, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K.M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En MARCELO, C. (ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Dirección del autor: _____

MANUEL HIJANO DEL RÍO

Universidad de Málaga

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Málaga

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- HIJANO DEL RÍO, M. (1997). Aspectos metodológicos de la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>].