



El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI Fundamentos para su formación

*Santiago Castillo Arredondo
(Coordinador)*



El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI. Fundamentos para su formación

Santiago Castillo Arredondo
(Coordinador)

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España

El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI. Fundamentos para su formación

José Luis García Llamas. Decano de la Facultad de Educación
Santiago Castillo Arredondo. Presidente del Congreso
Tiberio Feliz Murias. Responsable de la edición

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España

Equipo de edición:

Ángel Barbas Coslado
Daniel Domínguez Figaredo
Tiberio Feliz Murias
Mario Pena Garrido
Beatriz Tasende Maña
Sandra Varela Pereira

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España
1ª Edición: Julio 2013
Impreso en España
ISBN-10: 84-695-8396-4
ISBN-13: 978-84-695-8396-8

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

El profesor de educación secundaria en el siglo XXI. Fundamentos para su formación.
Santiago Castillo Arredondo.....9

Capítulo 1

Tendencias de la Formación del Profesorado de Secundaria en perspectiva
internacional. José Luis García Garrido15

SECCIÓN 1

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

Capítulo 2

La formación del profesorado de Educación Secundaria en competencias vinculadas a la
inclusión: el caso de la Universidad de La Laguna. Olga María Alegre de la Rosa..31

Capítulo 3

Evolución del MUFPEs en Extremadura y cambios en la especialidad de Educación
Plástica y Musical. Clara Báez Merino.....43

Capítulo 4

Profesión y formación del profesorado de Educación Secundaria. Francisco López
Rupérez50

Capítulo 5

Organización, satisfacción y reflexión sobre la experiencia en el Máster en Formación
del Profesorado en Asturias. M^a Ángeles Pascual Sevillano59

Capítulo 6

El Prácticum en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Su
evaluación. Felipe Trillo Alonso70

Capítulo 7

El e-portafolio como espejo reflexivo del conocimiento práctico de profesores de
Educación Secundaria. Luis Miguel Villar Angulo.....82

SECCIÓN II

EUROPA

Capítulo 8

Aprendizaje activo en la Educación Secundaria: El fondo social, un enfoque didáctico apropiado y la formación del profesorado. Günter L. Huber.....93

Capítulo 9

Finnish teachers as lifelong learners. Reijo Laukkanen100

Capítulo 10

Making a good system great: the Scottish approach to teacher education and professional development. Isobel S McGregor110

Capítulo 11

Teacher competences and teacher education in the context of educational reforms in Poland. Jerzy Wiśniewski117

SECCIÓN III

IBEROAMÉRICA

Capítulo 12

Formación de profesores secundarios en Chile: Historia de avances, desafíos y oportunidades. Lisandro Castillo C.....127

Capítulo 13

Uso pedagógico de las TIC en la formación del profesorado de secundaria. Una propuesta desde Colombia. Juan Carlos López García134

Capítulo 14

Cómo formar Profesores de Educación Secundaria en el mundo digital. Propuestas desde Brasil. José Manuel Moran.....139

Capítulo 15

Reforma de la formación de profesores en México. Manuel Salvador Saavedra Regalado148

Capítulo 16

Formación continua del profesor de educación secundaria en el Perú: un problema por resolver. Vicente Santiváñez Limas.....156

Capítulo 17

La formación del profesorado de educación secundaria: elementos para el debate. Denise Vaillant.....165

Presentación

El profesor de educación secundaria en el siglo XXI. Fundamentos para su formación.

Santiago Castillo Arredondo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

La Educación Secundaria, también llamada Enseñanza Media, se desarrolla en el periodo vital de la maduración intelectual del adolescente y en la antesala del acceso del joven a la universidad, a la formación profesional, o ya directamente a la actividad laboral. Es fácil deducir, por ello, que el profesorado está llamado a asumir una responsabilidad fundamental en la vida de los estudiantes que va de los 12 a los 18 años, aproximadamente. Desde hace unos años los informes PISA y otras instituciones están poniendo de manifiesto la preocupación internacional sobre el profesorado de esta etapa educativa. Algunos ejemplos de ello son la investigación que promueve la Comunidad Europea sobre las *medidas políticas que deberían ponerse en marcha para mejorar el atractivo de la profesión docente*, o el informe reciente de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el que asegura que es necesario mejorar la formación del profesorado. Estas mismas inquietudes se pueden observar en países iberoamericanos como Brasil, México o Chile, por citar sólo algunos. En España contamos con un largo recorrido histórico de educación secundaria al que algunos investigadores están contribuyendo a actualizar su relevancia. La Administración Pública, por su parte, está cada vez más concienciada con la mejora y capacitación competencial de los docentes. En definitiva, estamos impelidos a dar respuesta a los interrogantes que han surgido en el debate internacional de los países desarrollados a este respecto: *¿Están bien preparados nuestros docentes? ¿Reciben la formación inicial y continua adecuada?*

Las páginas que siguen a esta presentación recogen un contenido rico y variado que supone un mosaico de aportaciones que intentan perfilar, desde latitudes distintas, un nuevo horizonte en la futura formación del profesorado de secundaria. La mejora de la calidad de la Educación Secundaria no va a llegar con nuevas reformas legislativas, si estas no vienen acompañadas por una decidida voluntad política de mejorar los recursos humanos, que son los agentes que se han de encargar de llevarla a la práctica. La imprescindible voluntad política debe venir acompañada de una voluntad pedagógica que desarrolle una formación de calidad para dotar al profesorado de las competencias docentes requeridas. La conjunción de estas dos voluntades será la mejor garantía de futuro para la Educación Secundaria que todos estamos deseando.

No partimos de cero. Ya existen propuestas teóricas, realizaciones concretas, investigaciones y experiencias. Necesitamos evaluar la formación que se está ofreciendo; y, lo que es más importante, cómo lo están asumiendo los propios agentes implicados. Los resultados de la reflexión y del análisis nos deben llevar a formular propuestas realistas, eficaces y eficientes que permitan alcanzar la excelencia en educación. Es el momento de proponer soluciones a los defectos detectados; de centrarse en las necesidades y carencias concretas que se aprecian en el profesorado de Educación Secundaria; y de exponer en qué debe consistir y cómo queremos que sea la formación del profesorado de Educación Secundaria en el siglo XXI.

En este marco entre el deseo, la ilusión y la necesidad queremos resaltar algunos principios y convicciones que definen la *identidad* del profesorado de Educación Secundaria, en base a la cual se debe proponer la formación que necesita. Sólo si sabemos los perfiles fundamentales de la que definen la identidad del profesor estaremos en condiciones de diseñar las actuaciones formativas que necesita.

Estamos convencidos que *ser profesor* es una profesión apasionante, maravillosa y gratificante. Requiere poner pasión, intencionalidad, arte y entrega personal. En otras palabras, disponer de una vocación que le lleva más allá del mero cumplimiento o ejercicio de enseñar. Se trata de una dedicación esforzada que se ve premiada con el gozo de que no es una actividad baldía porque encierra la intencionalidad dinámica de la educación, superando la función estática de la simple instrucción curricular. El profesor de estudiantes adolescentes es un educador a la vez que un instructor, un guía, un líder o un referente de futuro para los jóvenes. Conviene recordar que educar es como plantar olivos, como se dice por España, porque se sabe que el que planta los olivos no va a ser él quien recolecte las primeras aceitunas. Serán sus hijos, sus nietos y las siguientes generaciones. Con ello se quiere recordar que el fruto de la educación lleva su tiempo, como el crecimiento y la madurez del olivo (árbol de crecimiento lento pero seguro y duradero por siglos), pero con la seguridad de que dará su fruto aunque el educador en concreto no llegue a verlo.

Ser profesor es vivir en la libertad que nace del pensamiento y la voluntad. La libertad de atender a los estudiantes con seguridad en nosotros mismos, con el conocimiento y la actitud de lo que se puede conseguir con ellos. La libertad de decir lo que uno piensa, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos, y de ser dueño, en definitiva, de nuestras propias actuaciones docentes, buscando siempre la respuesta posible de cada estudiante.

Ser profesor es disfrutar de la satisfacción y alegría personal. La satisfacción de sentirnos útiles a los demás, la alegría de la valoración de nuestro trabajo, la satisfacción por tener capacidad de iniciativa y poder convertir cada intervención docente en una aventura educativa y en un reto intelectual. Es indescriptible el sentimiento hondo que vivimos cuando percibimos la transcendencia de nuestra ayuda: ayudamos al alumbramiento del saber, al nacimiento de actitudes nobles, al logro de anhelos personales en niños, jóvenes o adultos. Como diría Miguel de Unamuno de un profesor-educador español de principios del siglo XX, Giner de los Ríos: “*era su vida pensar y sentir; y hacer pensar y sentir*”. Dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir a los demás. Ambas cosas juntas, pensamiento y sentimiento, están en el espíritu medular de un profesor educador.

Ser profesor o *ser maestro de humanidad* (J. M. Esteve, 2003) que lleva dentro cada ser humano, nuestros estudiantes, estén donde estén, sean como sean. Porque lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros estudiantes a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea y en el que se van a implicar. Para ello, el profesor ha de rescatar, en cada una de sus acciones, el valor humano del conocimiento. Todas las ciencias tienen en su origen la inquietud de búsqueda de algún ser humano preocupado, (maestro, científico o investigador) por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos de los temas que el profesor explica en clase, como respuesta a una inquietud de búsqueda. Por eso, la tarea básica del docente es provocar las preguntas, las inquietudes y el proceso de búsqueda en los estudiantes. Les invita a descubrir el valor de lo que tienen que aprender y recrear en ellos el estado de curiosidad en el que tienen que elaborar las respuestas después que les haya obligado a

pensar. Pero teniendo presente lo que nos dice el filósofo Ortega y Gasset: *Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas*. Por su parte, el filósofo contemporáneo Fernando Savater, afirma: *“educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que le anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”*.

Los profesores, a través de las materias que enseñan, o quizás, a pesar de las materias que enseñan, tienen el objetivo de recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros estudiantes, de entre la complejidad de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental de la humanidad. En un contexto de la mitología clásica, diríamos que los profesores son los sacerdotes de la sofía de los griegos o de la sapientia de los romanos; son, en definitiva, los depositarios de la ciencia, no sus propietarios o usureros. Muy al contrario, son conscientes de que la educación encierra un tesoro, como proclamó la UNESCO; y su función histórica y trascendental es alumbrar en nuestros estudiantes el tesoro que llevan dentro para avanzar, como un eslabón silencioso de la cadena que conduce la humanidad.

Siempre hemos oído que el buen profesor debe saber motivar a sus alumnos, pero pocas veces nos hemos preocupado de que aprendieran de forma práctica las técnicas específicas que les motiven o les refuercen. Empecemos por *enseñar al estudiante a estudiar*; antes de ponernos a enseñarle los temas de nuestra materia. Ha sido una constante en nuestra vida académica reclamar que el estudiante tenga los adecuados procedimientos y recursos, *herramientas y técnicas de trabajo intelectual*, con las que él se pueda valer para aprender por sí mismo. Con ello se desarrolla la *competencia básica para aprender a aprender* que constituye una prioridad docente. Para Piaget *“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”*.

La identidad de profesor/educador la alcanzamos tras consolidar un bagaje didáctico y pedagógico; y tras un periodo de especialización y de experiencia. Pero el elemento central definitorio de la identidad del profesor se cifra en comprender que la esencia de nuestro trabajo es estar al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Ser profesor pasa, necesariamente, por desarrollar una actitud de servicio hacia los estudiantes, como referente prioritario, para encender en ellos el deseo de saber, y para ser capaces de enseñarles lo que ellos necesitan aprender; no tanto para mostrarles todo lo que nosotros sabemos o podamos saber. *Enseñar al que no sabe* se considera como una de las obras de misericordia; y, en efecto, hace falta una gran dosis de humildad para estar en una actitud de servicio; en responder a las preguntas sin humillarlos; en esperar algunas horas en el despacho por si alguno quiere más explicación o alguna ayuda personal; en buscar materiales complementarios que les hagan asequible lo esencial de la materia; o en rellenar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Todo ello es compatible con que los profesores sean *guías del esfuerzo, facilitadores exigentes, orientadores de presente y de futuro; en definitiva, educadores del potencial personal e intelectual* de nuestros estudiantes.

Ser educador no tiene como fin su lucimiento personal. Estamos para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para potenciar los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo. Un profesor debe ser un hábil comunicador. Somos los intermediarios necesarios entre la ciencia y nuestros

estudiantes, para lo cual dominamos las técnicas básicas de la comunicación y la interacción didáctica. Además de los contenidos de nuestra enseñanza, el profesor necesita encontrar las formas adecuadas en sus exposiciones, en las que los silencios sean tan elocuentes como las palabras; en saber escuchar, en saber preguntar y en saber dar el correspondiente protagonismo a los estudiantes, los auténticos protagonistas de la historia que conjuntamente describen.

Ser profesor va más allá del viejo supuesto, según el cual, “*para enseñar una materia lo único realmente importante es dominar su contenido*”. Porque los profesores descubrimos pronto que debemos atender otras tareas que refuerzan a las de enseñar: tenemos que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación hasta conseguir que los estudiantes se vean implicados en un trabajo compartido. El razonamiento y el diálogo son las mejores armas docentes para el convencimiento.

Ser profesor es saber adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los estudiantes para hacérselos asequibles. A nadie le gusta el bajo nivel de preparación con el que, a veces, llegan los estudiantes a las aulas. Pero son los que son, y con ellos hemos de esforzarnos para comprometerles en el deseo de saber y en las actividades para aprender. Como ya hemos apuntado antes, lo único importante es ser *profesor/educador o maestro de humanidad* allí donde esta se encuentre.

Ser profesor, para mucha gente, no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora cualquier forma de poder y las riquezas que de él se puedan derivar. Pero al profesor le queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Somos herederos de treinta siglos de cultura, y responsables de que los sigan heredando nuestros estudiantes.

Ser profesor no es sólo ostentar una cátedra como último escalón en una carrera profesional; u ocupar un alto cargo en una institución educativa. También se es profesor en las zonas rurales más apartadas y en los barrios marginales, donde se encuentran compañeros orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... También entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en enseñar a los jóvenes a enfrentarse consigo mismos mirando de frente a la vida que tienen por delante.

Terminamos con los versos del poeta español Gabriel Celaya (1911-1991) que resumen la identidad del profesorado que soñamos. Con palabras sencillas nos dice *qué es ser profesor/educador*, cuáles son los elementos de su identidad y el alcance trascendente de su acción educadora.

EDUCAR...

**Educación es lo mismo
que poner motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar...
... y poner todo en marcha.
Para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia**

concentrada.

Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.

Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera
enarbolada.

(Gabriel Celaya)

Capítulo 1

Tendencias de la Formación del Profesorado de Secundaria en perspectiva internacional

José Luis García Garrido

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Va a hacer ahora seis años, la aparición del primer Informe McKinsey (septiembre de 2007) supuso el enunciado de una ecuación insistentemente repetida, a partir de entonces, en todo el mundo: *“la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de sus docentes”*. Hubo interpretaciones diversas de este aserto, que vino a poner en aprietos convicciones anteriormente defendidas con ahínco, como, por ejemplo, que el nivel cualitativo de un sistema escolar dependía sobre todo de lo que se invirtiera en él, de la financiación que se le proporcionara.

Por lo general, la ecuación de McKinsey fue aceptada sin demasiadas réplicas. Pero algunos repararon entonces que, si bien es cierto lo que afirmaba, no sería justo colegir que la calidad de los docentes asegura de por sí la calidad del sistema. Lo que equivaldría a admitir que *“la calidad de un sistema educativo puede estar por debajo de la calidad de sus docentes”*, si éstos se ven obligados a ejercer su trabajo en condiciones desfavorables del tipo que sean, no simplemente ligadas a la economía o a la financiación. Sin duda es esto lo que ha ocurrido últimamente en bastantes países desarrollados y, entre ellos en España. La sensación que se tiene hoy en países tan emblemáticos como podrían ser Alemania, el Reino Unido o los Estados Unidos, es que la calidad de sus sistemas escolares, si nos atenemos a sus resultados, está claramente por debajo de la de sus profesores. De ahí la fuerte preocupación que denotan por mejorar esta última, preocupación presente en las reformas a las que estamos asistiendo.

Otra connotación importante que la famosa frase del Informe McKinsey nos sugiere, o podría sugerirnos, es que *“la calidad de los docentes nunca estará por encima de la calidad de la formación que reciben”*. Podría estar por debajo, ciertamente, si se dan también ahora otros condicionamientos desfavorables. Pero lo normal es que anden parejas. Lo que implica también que las reformas a las que he aludido se traduzcan sobre todo en propuestas para una mejor formación del profesorado.

Y todo esto está ocurriendo en tiempos de crisis profunda y duradera, particularmente económica, pero también política y social. Aunque el decadente Estado de Bienestar está mirando con lupa en qué puede ahorrar dinero, en efectuar recortes (y eso incluso en materia de educación), parece que una mejor formación de los docentes viene contemplada no sólo como posible excepción a la regla general de recortes, sino incluso como modo positivo de luchar contra las crisis, presentes o futuras. Quienes temen que, a causa de la crisis económica, la formación docente se deteriore, en España o en otros países, deberían mirar atentamente a lo que está ocurriendo fuera de nuestras fronteras, aunque no demasiado lejos, ni en circunstancias demasiado distintas a las nuestras.

Esto es precisamente lo que intenta esta intervención mía. Aunque su título pudiera sugerir un propósito de analizar sobre todo documentos recientes de elaboración internacional, como por ejemplo los dos informes McKinsey (de 2007 y 2010), los elaborados por la OCDE en la misma década, el Informe TALIS, etc., no es esa la

acepción que esta vez voy a dar al término “internacional”. Una espléndida exposición desde esta perspectiva la encontrará quien ahora me escucha en el artículo escrito por Alejandro Tiana para el número 23 de la Revista Española de Educación Comparada, que será publicado en otoño de este mismo año. Es un artículo que recomiendo vivamente, como también recomiendo todo ese número de la REEC, dedicado precisamente a la Formación del Profesorado en el siglo XXI. Yo voy más bien a reparar en lo que está ocurriendo en significativos países, y que viene a demostrar que la crisis actual no sólo no constituye una mala época para el tema que nos preocupa y que es el objeto central de este Congreso, sino más bien al contrario: una época propicia, como lo demuestran ya numerosas experiencias que están apenas comenzando o incluso proyectándose. Pero eso sí: la crisis parece estar también obligando a aparcarse viejos planteamientos sobre el particular y a adoptar una visión nueva, renovada, distinta.

1. REALIDADES Y PROYECTOS DE ESPECIAL RELEVANCIA

No pretendo abarcar un espacio geográfico demasiado extenso. Me limitaré a seleccionar unos pocos casos que considero particularmente significativos, bien por su capacidad de influjo en los demás países, bien por la agudeza de convicciones que manifiestan. Hablaré primero de cuatro países europeos de particular peso en la escena mundial, tres de ellos por su larga trayectoria (Francia, Alemania y el Reino Unido) y un cuarto por el prestigio que, en este particular tema, ha conseguido gracias a figurar en los primeros puestos de los rankings de rendimiento escolar (Finlandia). A continuación, me parece obligada una referencia a los Estados Unidos de América, tan influyente desde hace décadas en el tema que nos interesa y donde, como veremos, está produciéndose ahora mismo, “en tiempo real” como suele decirse, un considerable movimiento de reforma. Añadiré, por último, alusiones a otros países, más o menos influyentes a escala internacional, pero todos ellos merecedores de atención.

2. FRANCIA: ¿REFORMA O CONTRARREFORMA?

El país que fue la cuna de la institución quizá más socorrida de formación docente (*l'école normale*, replicada en todo el mundo y en casi todos los idiomas) lleva años intentado encarrilar las cosas de modo distinto, más de acuerdo a las necesidades de las últimas décadas. En 1989, la reforma Jospin abolió las viejas escuelas normales y otros centros regionales existentes e instituyó, para todos los profesores de primaria y secundaria, la necesidad de acudir tras sus primeros estudios universitarios (de dos o tres años) a unos centros dedicados a la formación específica (digamos profesional) de los docentes de todos los niveles no universitarios: los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*), uno por cada una de las *Académies* (grandes distritos escolares) existentes en el país. A lo largo de un programa formativo de dos años, los IUFM dedicaban el primero de ellos a la preparación de sus alumnos a los diferentes y variados concursos (oposiciones) para plazas de profesorado primario, secundario, profesional, especial, etc. Durante el segundo año, los Institutos acometían la formación inicial del profesorado ya admitido (*stagiaires*), en compatibilidad con su actividad práctica. Aparte de esto, los IUFM dedicaban también gran espacio a la formación continua de los profesores en ejercicio.

Los IUFM han contado, en sus casi 25 años de existencia, con grandes defensores, pero también con grandes detractores. No se trataba sólo de un debate entre izquierda y derecha, como a menudo se ha dicho, sino de un concepción más partidaria o más contraria a lo que podríamos considerar una “pedagogía activista” o, si se prefiere,

centrada en el desarrollo autónomo del alumno, y no tanto en los saberes. No es caso de discutir ahora y aquí esta cuestión, por interesante que pueda parecer, sino decir sencillamente que, aunque los gobiernos de derecha o centro-derecha han contado con los IUFM del mismo modo que los de izquierda, la crítica se agudizó ya entrado el siglo XXI y llevó incluso a determinados medios informativos tradicionalmente defensores de los IUFM y situados en posiciones de izquierda a cambiar de actitud. En un artículo publicado en portada por *Le Monde*, allá por 2002, se catalogaba al IUFM de “ineficaz, inútil y parasitario”, que no es poco.

El caso es que una buena parte de la sociedad francesa vio con agrado la reforma que, en 2005, emprendió el gobierno de Sarkozy con el nombre de quien era entonces el ministro de educación superior, Fillon. Por el momento, los IUFM fueron absorbidos por las universidades, exigiéndoseles cambiar su programa tradicional por un máster universitario de dos años, mucho más atento a los contenidos de enseñanza que a la formación pedagógica; de ahí que la reforma haya recibido desde pronto el nombre de *mastérisation*. La idea era, además, la de acabar por suprimirlos en 2010, al arbitrarse otro tipo de preparación y de acceso a los concursos de plazas docentes.

Pero tampoco la *mastérisation* careció, desde el principio, de críticas, muchas de ellas procedentes, como era de esperar, por los numerosos círculos de intereses creados alrededor de los IUFM, pero otras de nueva estirpe. Un sector importante de la izquierda secundó la iniciativa del candidato presidencial socialista, y después presidente Hollande, de proceder a una posterior reforma de la formación del profesorado tal y como la había concebido el proceso de *mastérisation*.

En esa andamos al día de hoy. En noviembre de 2012, un acuerdo firmado entre los ministerios de educación y de enseñanza superior con los principales sindicatos docentes estableció los llamados “cinco principios” de la reforma, que son en resumen los siguientes:

- Enseñar es un trabajo que se aprende (mediante la adquisición de unas “competencias” precisas)
- La adquisición de las competencias necesarias para ese trabajo requieren una formación a nivel universitario de Máster.
- La formación exigida ha de incluir la celebración de los concursos (oposiciones), sobre la base de elementos de naturaleza fundamentalmente profesional (léase pedagógica).
- La formación debe incluir un componente universitario acordado y asegurado por los dos ministerios firmantes a través de una nueva institución universitaria (ESPE).
- La misión de los ESPE es diferente y más amplia que la de los anteriores IUFM.

En enero de 2013 se dio un nuevo paso adelante en la reforma: el acuerdo firmado a tres bandas por el Ministro de Educación, el Ministro de Educación Superior e Investigación y el Presidente la CPU (Conferencia de Presidentes de Universidad).

Se ha concretado ya la creación de las ESPE (*École Supérieur du Professorat et de l'Éducation*), cuyo comienzo de acciones está previsto para el próximo octubre. Parece claro que las nuevas instituciones “reciclarán” a buena parte del antiguo profesorado de los IUFM. He aquí el nuevo recorrido formativo:

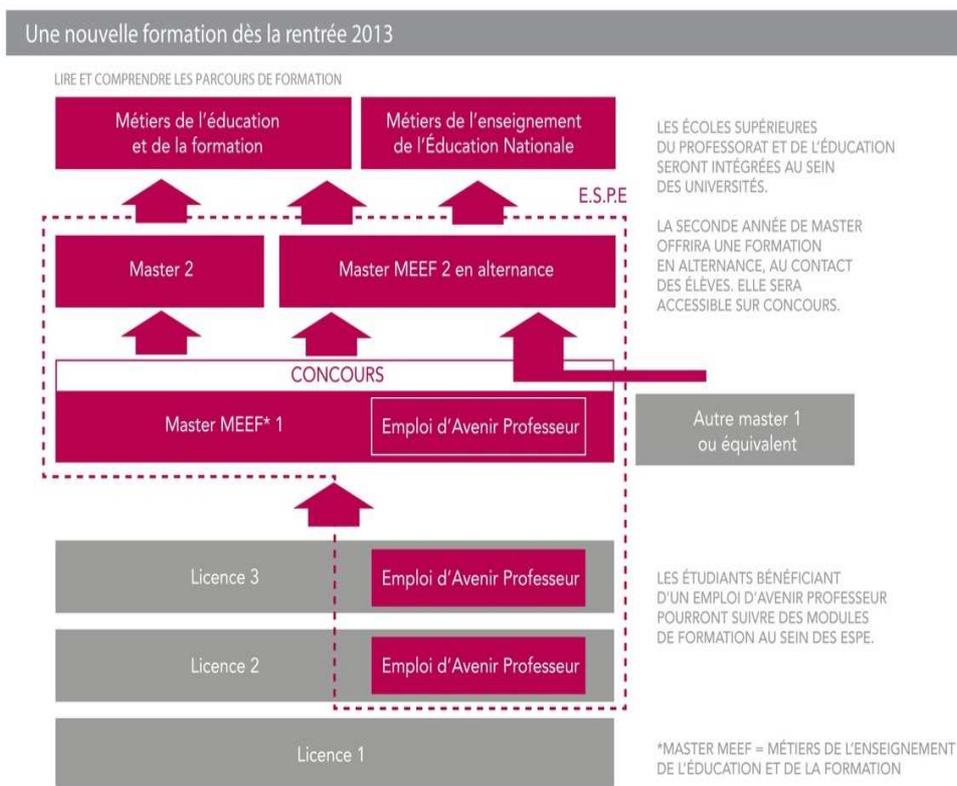


Figura 1. Modelo ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)

Obviamente, las críticas a las nuevas instituciones y al entero programa de reforma no se han hecho esperar. Entre los pasillos universitarios, la opinión más generalizada es la de que se trata de “le retour des IUFM... en pire”.

3. ALEMANIA: ENTRE CONTINUIDAD Y REFORMA

He dudado acerca de si incluir aquí un epígrafe sobre Alemania. Aunque las alusiones al tema y las críticas al sistema son de curso diario en el país, la verdad es que las acciones de verdadera reforma no acaban de abrirse paso, y que prevalece todavía la idea de que aún se necesita más tiempo para que las oportunas reformas maduren. Hay que tener en cuenta, sin duda, la complejidad educacional del país, con 16 Länder en los que reside el poder político de cambiar o no las cosas, con una concepción tripartita y muy diferenciada de la educación secundaria y, también hay que decirlo, con una larga tradición de fuerte exigencia en materia de formación del profesorado. He considerado, sin embargo, que sin una referencia a Alemania la perspectiva internacional que he asumido iba a quedar ciertamente incompleta.

Partamos de constatar una característica del sistema prácticamente única en el mundo: en Alemania no se puede comenzar la carrera docente antes de los 27 años de edad, y la edad promedio de quienes se incorporan plenamente a ella es nada menos que de 32 años. Todo lo anterior corresponde, de un modo u otro, al período formativo. No pongamos en duda, por tanto, que los alemanes destinan mucho tiempo, atención y dinero a formar a sus profesores. El asunto está en saber si todo ese gran esfuerzo viene

compensado por unos resultados claramente eficaces. Es ahí donde surgen las dudas, de propios y extraños.

Desde hace ya varios años, toda la formación del profesorado ha sido llevada a las universidades o a instituciones integradas en ellas, a través de varios de sus departamentos ordinarios de ciencias, humanidades, tecnología, etc., además de un departamento de educación (o equivalente) encargado de las materias pedagógicas generales. El modelo tradicional se ha basado en dos fases: una primera dedicada durante un período variable (entre 3,5 y 6 años) a estudios teóricos centrados sobre todo en las materias de enseñanza, y una segunda de carácter práctico (*Referendariat*) en los *Studienseminare*, con una duración oscilante entre 18 y 24 meses. Este modelo ha ido convirtiéndose cada vez en mayor medida al señalado por el Proceso de Bolonia, y se ha traducido en la adquisición de un primer grado de 3 años seguido de un segundo grado (máster) de duración variable según la tipología de los centros de destino (entre 12 y 24 meses de estudio). A esta fase de formación teórica le sigue, como en el modelo anterior, la fase de ejercicio práctico dirigido. Los estudiantes de profesorado tienen que realizar dos exámenes de estado (*Staatsprüfungen*), uno al término de la fase teórica y otro al término de la práctica.

Pero esta visión aparentemente uniforme de la formación universitaria (y de control estatal) de todos los profesores oculta su característica fundamental: su fuerte diferenciación marcada por el nivel de los centros en los que pretenden trabajar los profesores. Aunque en puridad existen hasta seis tipologías de formación distinta, la más clara distinción es la que separa a los profesores destinados a enseñar en la educación primaria (*Grundschule*) y en la educación secundaria inferior de las escuelas secundarias generales (*Hauptschule*), por un lado, y a los profesores destinados a enseñar en la secundaria preuniversitaria (*Gymnasium*) y, más en general, en la enseñanza secundaria superior (*Oberstufe*). Con otras palabras, la formación inicial del profesorado en general está fuertemente marcada, en Alemania, por la diversificación institucional existente a nivel de educación secundaria.

A esta visión hay que añadir un dato más: el predominio tradicional, acentuado después por la “*universitarización*”, del espacio concedido en los planes de estudio a las materias o asignaturas que serán objeto de enseñanza (dos materias por lo común), en desmedro de todo lo que pudiera considerarse más “pedagógico” o profesional.

Las críticas y las propuestas de reforma de todo este sistema de formación inicial del profesorado se repiten incesantemente, y proceden de casi todos los ámbitos (profesorado universitario, estudiantes, centros de enseñanza, empresarios, etc.), aunque a menudo con visiones contrastadas. Precisamente por ese contraste de pareceres, la situación que de momento parece haberse impuesto es la de inmovilidad.

De todos modos, no estará de más recoger algunas de las críticas que más frecuentemente se manifiestan. Quizá la más importante es que, pese a sus aparentes exigencias, la formación del profesorado es hoy, incluso en mayor medida que ayer, la hermana pobre de las carreras superiores. En las universidades, los estudiantes de profesorado son considerados generalmente como universitarios de segunda fila, en contraposición a los que aspiran a otras titulaciones y, no digamos ya, a la investigación. Algo parecido ocurre con los Departamentos de Educación y con sus profesores, dentro del conjunto de los departamentos universitarios. Naturalmente, esto viene teniendo una importancia grande en la consideración social del profesorado en la Alemania de hoy, contrariamente a lo que ocurría en épocas pasadas. La “*universitarización*” no ha

producido, sin duda, los efectos que de ella se esperaban, hecho del que convendría tomar buena nota. Lo que además es grave, pues según previsiones fiables Alemania debería producir entre 32.000 y 38.000 profesores por año de aquí al año 2020, siendo particularmente aguda la carencia de profesores en las denominadas materias MINT o, en terminología inglesa, STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Como en otros países, el nivel salarial del profesorado es hoy superior a su consideración social. De ahí que se conozcan también datos alarmantes sobre el número de bajas en la profesión docente antes de alcanzar la edad de jubilación.

4. REINO UNIDO: LA REFORMA EN CURSO

Contrariamente a lo que ocurre en Alemania, el Reino Unido ha optado decisivamente por una actitud de abierta reforma en estos últimos años. Tendríamos que contemplarla en el más amplio contexto de reforma que viene afectando al conjunto de la educación superior británica, reforma marcada especialmente por un cambio radical en lo que se refiere a la financiación de las universidades y de los estudiantes, pero, una vez más, el espacio que aquí puedo dedicar al tema me impide entrar en mayores precisiones.

También en contraste con la escena alemana, la formación del profesorado en el Reino Unido se ha caracterizado desde hace tiempo por una sustancial unidad de criterio en lo que se refiere a las exigencias formativas de todo el profesorado, sea cual sea la tipología de los centros a los que va destinado. No hay grandes diferencias entre lo que se exige a los candidatos a profesores de primaria y lo que se exige a los de secundaria. Aunque habría que matizar según los casos, el esquema formativo habitual sigue alguna de estas pautas:

- La adquisición de un *Bachelor degree* de cuatro años (*Honour degree*) en Ciencias o Letras más la adquisición de un *Postgraduate Certificate of Education*, todo ello en el seno de una universidad o institución equivalente.
- La adquisición de un *Bachelor of Education* de cuatro años en una universidad o equivalente, más un período de ITT (*Initial Teacher Training*) realizado bien en la universidad o bajo el amparo de la TDA (*Training and Development Agency for Schools*).
- La realización, con carácter más excepcional, de otras vías formativas controladas y coordinadas por el *Graduate Teacher Training Registry* (GTTR), sobre todo la vía de formación centrada en la escuela (SCITT, *School-Centred Initial Training*).

Cualquiera de estos caminos pueden aplicarse tanto a la formación del profesorado de primaria como de secundaria, aunque, como es obvio, poniéndose mayor o menor énfasis en unas materias o en otras, o en prácticas de diferente tipo.

Desde su llegada al poder, el actual Gobierno de Coalición conservadora-liberal presidido por Cameron ha emprendido una línea de reforma que entraña conceptos nuevos, muchos de ellos discutibles y discutidos, a los que dedicaré ahora atención. Naturalmente, es el ministro del ramo (más precisamente el Secretario de Estado de Educación, Michael Gove) el que viene generando las pertinentes acciones al respecto, aunque con una implicación notable de los principales responsables del gobierno, el primer ministro Cameron y el primer ministro adjunto, el liberal Nick Clegg.

La reforma a la que me refiero, además del contexto de reforma universitaria al que más arriba me referí, toma su punto de arranque en una reforma más general y amplia del

sistema educativo, expuesta ampliamente en el Libro Blanco publicado en 2010 bajo el título de *The Importance of Teaching*, título bien ilustrativo acerca del papel de primer plano que pretende conferirse al profesorado. Con la mirada puesta en mejorar los niveles de rendimiento de los alumnos de cara, sobre todo, a asegurar un mejor futuro económico y social al país y una mejor inserción laboral, el documento de reforma incluye importantes cambios a los que por desgracia no puedo más que aludir, como, por ejemplo, conferir mayor dosis de autoridad y de libertad a los profesores a la hora de diseñar e impartir su docencia, añadir a los planes de estudio fuertes dosis de control (léase exámenes), crear nuevos centros de secundaria más independientes, nuevas formas de inspección y de gobierno, cambios financieros y en los sistemas de ayuda a los estudiantes más desfavorecidos, etc. Al *Libro Blanco* aludido siguieron otros documentos de interés, pero que no hacen ahora al caso, y sobre todo el que aquí nos incumbe de modo primordial, relativo la reforma de la formación del profesorado.

Publicado en junio de 2011, el documento en cuestión, titulado *Training our next generation of outstanding teachers*, expone las principales áreas de reforma, que me limitaré a resumir desde su capítulo introductorio:

- Primero, elevar el nivel de entrada en la formación inicial, atrayendo para la profesión a los graduados universitarios de mayor rendimiento y de mayores expectativas;
- segundo, dar un nuevo enfoque a las inversiones del gobierno en materia de formación inicial, de tal modo que se logre atraer y retener en la docencia a los graduados más brillantes, especialmente en las materias con mayor déficit;
- y tercero, mejorar las rutas de formación del profesorado, con la intención de conseguir que la naturaleza y el contenido de esa formación resulte más efectiva en el ejercicio docente en las aulas.

El documento especifica, en no demasiadas páginas, las medidas que desean tomarse en relación a esas tres áreas, y para cuyo conocimiento y comprensión no tengo otro remedio que invitar a los presentes a leer detenidamente el sin duda interesante texto. Me limitaré a señalar que el objetivo que anima a esas medidas es el de diversificar en mayor medida las rutas de formación, prestigiar la docencia, controlar la calidad de los procedimientos mediante una participación mayor del servicio de inspección (OFSTED), etc. Se prima indudablemente, a lo largo del texto, una formación centrada especialmente en la escuela, en la práctica educativa debidamente tutorizada, como de hecho ya viene haciéndose a través del programa *School Direct* y las recientemente aparecidas *Teaching Schools*, nuevas instituciones de formación inicial. Una más que posible consecuencia de todo este movimiento es la disminución paulatina del papel de las universidades en materia de formación del profesorado, así como también, quizá, de la investigación educativa. Pero todavía es pronto para poder realizar previsiones sólidas, sobre todo si se tiene en cuenta las fuertes críticas que la reforma está suscitando y las crecientes dificultades que el gobierno de coalición acumula.

5. FINLANDIA: UN PARADIGMA TAN INTERESANTE COMO DIFÍCIL DE TRANSPLANTAR

El Programa Pisa ha expandido una admiración creciente, en todo el mundo, sobre el modelo finlandés de escolarización en general, y muy particularmente sobre su ejecutoria en materia de formación del profesorado. Lo cual resultó ser una sorpresa

para los finlandeses mismos, no tan seguros de hacer las cosas bien y siempre dispuestos a escuchar ideas renovadoras, pese a su tradicionalismo sustancial.

Parece claro que el punto fuerte del prestigio que Finlandia ha alcanzado en materia de formación del profesorado y, a la vez, su principal distintivo es la fuerte selección de aspirantes al profesorado que viene siendo tradicionalmente aplicada, y que lleva a una aceptación media aproximada de 15 entre cada 100 candidatos. Esto comporta, paralelamente, el prestigio y el poder real que ostentan, dentro de las universidades, sus Departamentos de Educación. Al contrario de lo que ocurre en tantos otros países, son los candidatos rechazados por estos departamentos los que han de buscar refugio en otros departamentos de diverso tipo.

El Grado de Máster viene exigido en cualquier caso para todos los profesionales de la educación, sea el nivel o grado en que vayan a ejercer. La principal distinción existente es la ruta que conduce al llamado “profesor de aula”, destinado a enseñar en los seis primeros años de la escuela general (Folkeskole), o al llamado “profesor de materias”, que ejercerá su trabajo en el séptimo y último año de la Folkeskole y durante toda la enseñanza secundaria superior. En el primer caso, el Máster tiene una duración que oscila entre los 4 y los 5 años, mientras que en el segundo oscila entre los 5 y 6.

En cualquier caso, la formación estrictamente pedagógica ocupa un espacio importante en el plan de estudios, como también lo ocupan las prácticas, que además se inician desde el comienzo mismo de los estudios.

Existen también, paralelamente, otras rutas formativas destinadas a determinadas tipologías de profesores (preescolar, formación profesional, etc.), pero con parecidas exigencias académicas.

El caso finlandés es un claro ejemplo de hasta qué punto es importante aplicar políticas integradas relativas al profesorado y no sólo insistentes en la formación. Importa mucho, como vemos, la selección, la motivación, el seguimiento profesional, las condiciones de trabajo en los centros, etc.

6. EL DESAFÍO USA

En este tema como en otros, es difícil referirse a los Estados Unidos de América como un modelo único o unitario, pues abundan las distinciones no ya sólo entre los Estados que componen la Unión, sino incluso entre los distritos escolares, sectores de escolarización, etc. No obstante lo cual, y no obstante también las numerosas críticas que el modelo o los modelos norteamericanos suscitan, particularmente en Europa, la realidad es que su influjo en el mundo entero resulta incuestionable. En realidad, muchas de las reformas que otros países emprenden tienen la mirada puesta, aunque sea de reojo, en las experiencias norteamericanas. Y ocurre así porque, junto a las numerosas debilidades de sus procedimientos de formación del profesorado, que los norteamericanos son los primeros en criticar agriamente, las fortalezas que arroja son también considerables.

Son bien conocidas las vías habituales que sigue, en todo el país, la formación docente. La más recorrida es la realización de un Bachelor of Education de cuatro años de duración, seguido frecuentemente de un Master of Education de un año más, hasta totalizar un período universitario formativo de cinco años como regla general. La segunda vía, también muy utilizada, es la de conseguir primero un Bachelor of Arts, o

bien un Bachelor of Science, de también cuatro años, y realizar después un Master of Education equivalente o parecido al mencionado antes. Tales estudios se realizan siempre en universidades o instituciones universitarias especializadas (Schools of Education, Colleges of Education, Departments of Education, etc.), así como en algunas instituciones no universitarias que, no obstante, estén debidamente acreditadas. Los egresados de estos estudios pueden incorporarse entonces a ejercer como profesores en los distintos niveles o modalidades del sistema escolar, de acuerdo a la naturaleza propia de los currícula que hayan completado y a las oportunidades de empleo que realmente se les presenten.

Lo que concede validez profesional a los estudios realizados en, en primer lugar, que la institución en que hayan sido hechos esté acreditada por el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), fundado en 1954 sobre la base de otras instituciones preexistentes. Tal acreditación no se concede ilimitadamente, sino sólo durante un período determinado (máximo 7 años), al término del cual la institución interesada debe completar de nuevo el entero procedimiento de acreditación, costoso en tiempo y dinero, y fuente de preocupaciones para los responsables y para los formadores implicados. Además de esto, cada Estado exige a quienes pretenden obtener plazas docentes en centros públicos las condiciones que estima oportunas, incluida siempre la de haber obtenido su titulación en instituciones acreditadas por NCATE.

A los efectos que aquí nos interesan, la otra institución de necesaria referencia en el país es la National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), fundada en 1994 con el fin de garantizar que todos los niños de país tengan acceso a una enseñanza de calidad, sobre todo mediante el desarrollo de prototipos de formación innovadora del profesorado. La NCTAF tiene convenios de colaboración, en ese sentido, con las agencias educacionales de ámbito nacional, estatal y local.

He expuesto brevemente, hasta aquí, lo que podría considerarse el cuadro general en el que se desarrolla la formación del profesorado en los Estados Unidos. Al día de hoy, las críticas al sistema no han dejado de manifestarse. Si bien tanto las acreditaciones de NCATE como las iniciativas de NCTAF han venido sirviendo como instrumentos de homologación, la verdad es que se es consciente de que persiste todavía una fuerte disparidad cualitativa entre lo que ofrecen al respecto las instituciones de mayor prestigio (que no son necesariamente, en este campo, las mejores universidades) y otras instituciones. La disparidad afecta a múltiples aspectos, desde el mayor o menor peso concedido a los contenidos concebidos como *academic majors* dentro del programa hasta la duración, naturaleza y seguimiento de las prácticas.

Son numerosas las voces que vienen alzándose exigiendo o sugiriendo reformas más o menos radicales, entre las que hay que incluir las de personas que han tenido o tienen todavía responsabilidades en la gestión del sistema educativo y académicos convencidos de que, sin esas reformas, la mejora del rendimiento escolar en los Estados Unidos seguirá siendo una quimera. Es en este contexto en el que hay que situar la reforma emprendida por el Presidente Obama y también las iniciativas que, en parecida dirección, están llevando a cabo algunos significativos Estados dentro de la Unión.

Obama manifestó hace ya años su deseo de entrar a fondo en el problema, con el lema de que *"America's future depends on its teachers"*. De ahí que el documento que abre paso a la reforma, publicado en septiembre de 2011, adopte modificadamente el lema en su propio título: *Our Future, Our Teachers*. En el prólogo, el Secretario de Educación Arne Duncan arranca de la consideración de que, por si fueran pocas las deficiencias

que hoy se observan se da el hecho de que en los próximos diez años los Estados Unidos necesitarán reclutar a más de millón y medio de nuevos profesores si simplemente se desea cubrir las vacantes de los que se retiran. La clave de la reforma, que seguramente cambiaría de raíz el sistema norteamericano, viene definida en estos sencillos términos: reclutar, preparar y retener docentes de gran talento.

Nos hallamos consecuentemente, de nuevo, más ante un programa de políticas integradas relativas al profesorado que ante un mero programa de formación de docentes, aunque también éste venga incluido en primer término. Duncan dice con claridad en su prólogo que, de los programas de formación existentes, “demasiados de ellos no atraen a los mejores estudiantes, y demasiados Estados (de la Unión) no sitúan alta la barrera de entrada en la profesión”.

Son muchos los párrafos del documento que merecerían detenida reflexión y que, por desgracia, no puedo traer aquí. Recomiendo vivamente su lectura. Permítaseme sólo aclarar que la reforma propuesta no pretende ser dictada por la administración federal, sino incoada, mantenida y desarrollada por los Estados con, eso sí, una fuerte ayuda de la federación. “El papel de la federación es sostener a los Estados en su trabajo. No es usurpar los significativos progresos que se están llevando a cabo ya a lo largo del país. No es prescribir algún particular modelo de cómo debería formarse al profesorado. Pero el conjunto de políticas y de inversiones federales puede acelerar y sostener progresos que ya están produciéndose, y el gobierno federal puede proyectar focos de luz sobre modelos ejemplares con objeto de que se multipliquen y difundan. Puede y debe suscitar desafíos que durante demasiado tiempo han estado olvidados, impulsando políticas a nivel estatal que premien a los mejores programas, mejoren a los de rendimiento mediocre y transformen o, en última instancia, supriman los de más bajo rendimiento”.

El documento concreta a continuación, con tanta brevedad como contundencia, los tres puntos fundamentales que perseguirá la reforma:

- Rendimiento de cuentas a nivel institucional y estatal, sobre la base de los indicadores más importantes referentes a la calidad de los procesos formativos.
- Reforma de la financiación de los estudiantes que se preparan para ser profesores, a través de becas a los mejores alumnos y ayudas a las más eficientes instituciones de formación.
- Objetivos de ayuda a instituciones que consiguen formar profesores de alta calidad partiendo de contextos socio-económicos y socio-culturales diversos.

Se trata sin duda, como vemos, de un atractivo y ambicioso programa.

7. OTROS SIGNIFICATIVOS MOVIMIENTOS DE REFORMA

Aclaré ya al comienzo que ni pretendo ni podría hacer una alusión siquiera somera a los numerosos países del mundo embarcados hoy de un modo u otro en movimientos de reforma en el tema que nos ocupa, o al menos comprometidos en estudios serios de mejora. Por eso voy a limitarme a señalar telegráficamente algunos casos, con el ánimo de que quienes deseen una mayor profundización cuenten con una guía inicial que pudiera orientarles.

Aunque no de manera generalizada, como en Estados Unidos, también en Canadá se ha abierto un amplio debate sobre la oportunidad de llevar a cabo reformas y

modificaciones al respecto. De particular interés pueden resultar las que están en curso de realización en la provincia de Ontario.

En Corea, otro de los países de mejores resultados en el PISA, se ha pasado recientemente a un aumento considerable del período de formación inicial del profesorado, hasta totalizar seis años, con un fuerte incremento de los períodos de prácticas.

Otro de los países emergentes destacados en el PISA pese a sus limitados recursos, Singapur, viene realizando aportaciones originales que merecerían una seria reflexión por parte de otros con mayores recursos. Algo parecido habría que decir igualmente de Hong Kong. Y tras años quizá de relativa inactividad en el ámbito que nos ocupa, también Japón esta viviendo una revitalización del tema.

Tampoco es necesario irse fuera de Europa para descubrir otros focos de renovado interés. Vale la pena reparar en Irlanda.

En resumidas cuentas, después de todo el largo repaso anterior lo que parece quedar claro es que el movimiento en favor de nuevas concepciones y nuevas prácticas en materia de formación del profesorado, quizá también alentado por el ambiente que reina entre los organismos internacionales al hijo de la crisis económica y social que venimos padeciendo, está alcanzando en estos últimos años un momento de ebullición del que caben esperar importantes cambios de perspectiva en un tema que, en general, se ha resistido siempre a abandonar una línea de actuación quizá demasiado homogénea.

8. UN REPASO A LAS TIPOLOGÍAS CLÁSICAS

De todos modos, todavía es demasiado pronto para que el movimiento haya podido plasmarse en realidades nuevas, y lo que tenemos de momento a la vista no son sino las mismas tipologías clásicas de siempre.

Si las contemplamos desde el ángulo de la profesionalización del profesorado, seguimos todavía delante de un panorama dominado por las diferenciaciones de antaño. En el mapa de los sistemas educativos, lo que predomina aún es una concepción diferenciada de las tipologías de profesión en función de los niveles de enseñanza a los que va a destinarse al profesorado. Por supuesto, constituyen amplia mayoría los países en los que la diferenciación formativa entre profesores de primeras etapas (pre-primaria y primaria) y los de secundaria y terciaria (no incluyo ahora en esta última, para no complicar las cosas, el tema del profesorado universitario) es patente y tiene connotaciones importantes en la consideración social y económica de los respectivos docentes. Se ha producido en numerosos lugares una cercanía cada vez mayor entre las tipologías formativas de preprimaria (guarderías, educación infantil, kindergarden, escuelas maternas, etc.) y primaria propiamente dicha, entre otras cosas por el aumento de los sistemas educativos que incorporan a esta última lo que antes eran uno o dos años de preescolaridad. No obstante lo cual, no se piense que ésta haya llegado a ser hoy día la regla general; prevalece todavía, aunque con retrocesos, la tendencia a formar parvulistas y maestros en instituciones diversificadas.

Pero la diversificación sigue siendo sensiblemente mayor a nivel secundario. De un lado, la existencia de formaciones separadas para maestros y profesores de secundaria sigue siendo la regla general incluso cuando los alumnos de primaria y secundaria de primer

nivel vienen comprendidos todos ellos en una etapa obligatoria unificada (esté o no acompañada de la pervivencia de centros o de niveles separados). Recordemos que incluso en Finlandia (como en otros países con una escuela general que dura hasta los 15 ó 16 años), la presencia simultánea en los centros de las dos tipologías separadas de profesionales sigue siendo común. Naturalmente, dentro ya de la propia secundaria, las diversificaciones resultan todavía más habituales y complejas, con distinciones precisas entre profesorado de las distintas modalidades (enseñanza general preuniversitaria, técnica, profesional, artística, etc.).

En resumidas cuentas, siguen siendo todavía escasos los países que han apostado claramente por una tipología formativa sustancialmente idéntica para todo el profesorado no universitario, independientemente del nivel al que vaya destinado. Incluso los países más proclives a esta unificación (en su mayoría anglófonos) conservan todavía rasgos diferenciadores precisos.

Si pasamos ahora al ámbito de las instituciones de formación, la gran diversificación institucional sigue siendo todavía la norma más extendida, pese a la elevación a nivel universitario de casi todas las modalidades de formación docente. La excepción más frecuente es la practicada con respecto a determinados profesionales de la educación preescolar, especialmente cuando se ocupan de tareas de atención predominantemente asistencial. También persiste la formación en instituciones especializadas de determinados profesores de formación profesional, así como de enseñanzas artísticas. Pero incluso en estos casos, la tendencia ha sido y sigue siendo la de que sean instituciones universitarias, o e nivel equivalente, las que se ocupen de formar a estos profesionales.

No se apunta, por el contrario, una tendencia clara con respecto a la secuenciación de los estudios del profesorado de secundaria. Si el de primaria sigue, por tradición, el modelo concurrente o integrado (es decir, la coincidencia en el tiempo de la preparación para materias o contenidos específicos de enseñanza en conjunción con las materias profesionalizantes pedagógicas, teóricas y prácticas), el de secundaria rara vez sigue este modelo. Se prefiere casi siempre el modelo consecutivo, consistente casi siempre en anteponer el estudio de las materias de enseñanza a la formación profesionalizante. Pero hay grandes variaciones dentro de este esquema general. Como las hay también a la hora de distribuir los estudios en modelos monofásicos o bifásicos, con una separación más o menos acusada entre períodos de estudio y períodos de prácticas.

9. UNAS POCAS REFLEXIONES SOBRE EL CASO ESPAÑOL

La gran preocupación existente en España, desde hace años, en relación a la formación del profesorado de secundaria no parece haberse traducido, hasta ahora, ni en políticas de decidida reforma ni tampoco en una clarificación suficientemente madurada y consensuada sobre toda la temática y sobre sus implicaciones.

A nivel de medidas concretas, las principalmente tomadas hasta el momento han sido las referentes a la aplicación de los criterios del Plan de Bolonia en este campo, exigiéndose una primera titulación de Grado en Ciencias o Letras (o, más rara vez, en otras áreas) seguida de una segunda titulación consistente en un Máster específico de formación del profesorado de secundaria sobre cuyas bondades y características no acaba de abrirse paso una opinión unánime entre políticos, académicos y profesionales de la educación. Puesto que este tema va a constituir objeto de profunda reflexión

durante el Congreso que nos reúne, permítanme sólo unas pocas reflexiones que tienen como marco el ámbito internacional en que nos hemos venido moviendo.

La primera de ellas se refiere a la necesidad de situar la cuestión dentro de un esquema de políticas integradas y no tanto de meras reformas sobre el tema formativo. Los males fundamentales que vienen aquejando desde mucho tiempo atrás al profesorado secundario español, destacados por valiosas investigaciones y estudios, se refieren al deterioro social permanente que ha venido sufriendo la profesión docente (en contraposición a una situación no igualmente deficitaria en materia de retribución económica), la desmotivación y falta de incentivación demostradas de diversas maneras por los docentes y, quizá muy en primer término, la nula selección practicada en nuestro país con referencia a quienes desean ser o acaban siendo candidatos a la docencia. Estos tres grandes capítulos guardan relación, sin duda, con los procedimientos formativos, institucionales y programáticos, pero son independientes de ellos y deberían ser acometidos como partes imprescindibles y correlacionadas de un entero proceso de reformas. Actuar sólo o principalmente en lo que se refiere a la formación se ha hecho ya en años pasados, y ensayando vías diferentes, pero los resultados han sido siempre magros debido, precisamente, a la falta de una visión integrada e integradora de la entera problemática. Es ya hora de cambiar el punto de vista, como vemos que sugieren las investigaciones realizadas por agencias y equipos internacionales y más en concreto las políticas ensayadas en otros países, de las que nos hemos hecho aquí eco.

El problema de España en la temática específica de la formación del profesorado no se define por su mayor o menor lejanía de lo que se hace en otros países de nuestro entorno cultural o socioeconómico. Ni somos demasiado diferentes a los demás ni está claro que debamos hacer considerables esfuerzos por conseguir una homologación mucho mayor con respecto a la situación de otros países, puesto que entre ellos mismos reinan más las divergencias que las semejanzas. Nuestro problema fundamental es que seguimos sin definir con claridad las metas que nos proponemos y la configuración del espacio socio-cultural y laboral que deseáramos para nuestros profesores en una época tan clave como la que se nos avecina.

Es fundamental, como he dicho más arriba y como demuestran las reformas internacionales en curso o en proyecto, la promoción y reclutamiento de buenos candidatos. Es fundamental, pero no es fácil, dado el marco legislativo común que hemos venido pergeñando para todo el ámbito universitario. Requeriría sin duda reformar muchos aspectos de la ley y de la práctica universitaria, así como introducir cambios paulatinos de mentalidad en la misma sociedad española. Mientras la profesión docente siga constituyendo el “coche escoba” de las profesiones universitarias, imposible será visualizar mejoras en profundidad.

A la vez, es preciso cambiar las condiciones de trabajo del profesorado y el clima escolar que en líneas generales, y particularmente en el sector público, se respira en la sociedad española. Hace tiempo que nuestras escuelas secundarias han dejado de ser lugares de aprendizaje, centros contruidos en torno al deseo de aprender y de adquirir cultura superior para convertirse en mero lugar de espera de posteriores estudios o de posteriores ocupaciones que no llegan. Sé que no debería ceder paso a generalizaciones, casi siempre improcedentes y por lo mismo falsas, pero esos lugares de espera preexisten a la llegada de los profesores, los envuelven en una dinámica de trabajo inadecuado y los condicionan de modo a menudo irreversible. En tales centros, las posibilidades de encajar sistemas de formación permanente del profesorado, absolutamente necesarios, son difícilmente practicables.

Teniendo en cuenta ese doble presupuesto de “entradas” y “salidas” (es decir, candidatos de alto nivel, por un lado, y profesores jóvenes integrados en centros donde reine la sed de un aprendizaje verdadero, cultural y científico), por supuesto que cabe construir un nuevo edificio formativo mucho más adecuado que el actual. Un edificio formativo en el que habría que exigir, a partes iguales, el desarrollo de una “vocación educadora” de origen, reforzándola y defendiéndola de posibles interpretaciones defectuosas; el dominio de uno o varios saberes y contenidos científicos y culturales precisos, sin los cuales nadie puede llamarse maestro; la capacidad adquirida, o que puede adquirirse, de comunicar con profesionalidad y buena metodología esos saberes concretos; y, por último, aunque mirándolo en muy primer plano, un espíritu de ejemplaridad absolutamente necesario en esta profesión.

Espero que este Congreso nazcan muchas ideas para avanzar decididamente en esta dirección. Decididamente y con paciencia, porque la tarea es ingente, porque ya se han ensayado muchas maneras de abordarla a menudo con escaso éxito y porque no existe ninguna varita mágica que pueda cambiar repentinamente las cosas.

SECCIÓN I
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

Capítulo 2

La formación del profesorado de Educación Secundaria en competencias vinculadas a la inclusión: el caso de la Universidad de La Laguna

Olga María Alegre de la Rosa

Catedrática de Universidad y Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Este estudio expone el grado de importancia de las actitudes hacia la inclusión e interculturalidad de los distintos profesionales que se forman en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias). Nuestro foco de atención está en la investigación que se ha desarrollado en el Proyecto Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (I.C.I.I.) con objeto de analizar las percepciones y actitudes en torno a la inclusión e interculturalidad de futuros profesores de Educación Secundaria. Para ello se realiza un seguimiento de cuáles son los principios, fines y objetivos de una educación inclusiva e intercultural, obteniendo información a partir de un cuestionario elaborado siguiendo las directrices de la *Guía Index for Inclusion* (Booth y Aisncow, 2000) donde cobra importancia la Cultura, Política y Prácticas Inclusivas. La muestra está compuesta por 397 sujetos. La información obtenida nos ha permitido establecer patrones para desarrollar una serie de prioridades que nos ayuden en la construcción de una educación inclusiva intercultural.

1. FUNDAMENTACIÓN

Dentro del Proyecto de Investigación I+D+I (EDU2009-08109) Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (I.C.I.I.) que se diseñó para conocer, analizar e interpretar las actitudes, competencias y tecnologías para la Inclusión e Interculturalidad en centros educativos, se reservó un apartado referido a los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Presentamos aquí aquellos datos más destacados obtenidos en dicha investigación relacionados con las actitudes hacia la inclusión e interculturalidad de los profesionales de la educación comenzando por los que se forman en el Máster que habilita al profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de La Laguna.

Nos preguntamos en este estudio: ¿con qué actitudes responden al desafío de la educación inclusiva e intercultural los estudiantes universitarios del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas?

1.1. CONTEXTO

El objetivo *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria*, es el de proporcionar al profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica necesaria y obligatoria para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo

establecido en los objetivos y competencias reflejados en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Orden 3858/2007 de 2 de diciembre. En la planificación de las enseñanzas del Título se ha seguido y respetado la propuesta de Módulos de la Orden ECI/3858/2007, en la que se determina un bloque de materias de carácter *genérico (aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación, con un total de 15 Cr)*, otro bloque de carácter *especializado (complementos para la formación disciplinar de cada ámbito, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a cada especialización e innovación docente e iniciación a la investigación en cada ámbito, con un total de 24 Cr)* y un tercer y último bloque de *prácticum (prácticas y trabajo fin de Máster con un total de 21 Cr)*. En la Tabla 1 mostramos la aportación de cada una de las materias al desarrollo de las competencias del título.

Tabla 1. Resumen de la aportación de las diferentes Materias al desarrollo de las Competencias Generales del Máster Interuniversitario en Formación y Habilitación del Profesorado

Competencias Generales del Máster	AprDes	ProCon	SocFam	ComFor	AprEns	InnInv	Práct	TFM
AprDes: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad ProCont: Procesos y contextos educativos SocFam: Sociedad, familia y educación ComFor: Complementos para la formación disciplinar AprEns: Aprendizaje y enseñanza de las especialidades InnInv: Innovación docente e iniciación a la investigación educativa Pract: Prácticas TFM: Trabajo de Fin de Máster								
M.1. Conocer en profundidad los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos y reelaborarlos en saberes enseñables y útiles para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.				X	X	X	X	X
M.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.		X		X	X	X	X	X
M.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.		X		X	X	X	X	
M.4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.	X	X		X	X	X	X	X
M.5. Diseñar y desarrollar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes, con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.	X	X	X	X	X	X	X	X
M.6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.	X	X		X	X	X	X	
M.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.	X	X			X			
M.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado, favoreciendo las relaciones interculturales.	X		X			X		
M.9. Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.		X			X	X		
M.10. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza tanto a nivel nacional como de la Comunidad Canaria.		X		X				

M.11. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, sus características particulares en Canarias su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.			X	X				
M.12. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos; poniendo en práctica estrategias que fomenten la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y en las decisiones de la comunidad educativa.				X	X			
M.13. Identificar los factores y procesos sociales relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la influencia que representa el origen social, el género y la etnia en la evolución del alumnado.			X	X				

En el curso 2011-2012 se llevó a cabo una evaluación del Máster en la Universidad de La Laguna por parte de la Comisión Académica del Máster en La Laguna donde se analizaron las valoraciones de 60 profesores tutores de los centros de Educación Secundaria, 30 profesores tutores de la Universidad de La Laguna y 55 alumnos y alumnas del Máster. En términos generales los tres colectivos de participantes en esta investigación muestran estar satisfechos con el desarrollo del Máster. Destacan la organización, coordinación y desarrollo del mismo como bueno o muy bueno, con especial incidencia en las prácticas externas. Un acuerdo generalizado de los distintos colectivos, pero más presente en el alumnado, es la necesidad de aumentar el tiempo destinado a dichas prácticas externas, con lo que parece evidente que el alumnado considera muy importante enriquecerse con las aportaciones de la práctica docente en el contexto mismo de su futura actuación. Otro elemento de acuerdo entre el alumnado, es la necesidad de que los contenidos del Máster resulten más vinculados a la realidad inclusiva de los centros.

1.2. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

Como ha podido observarse en el contexto anteriormente presentado, los futuros profesores de Educación Secundaria demandan mayor número de prácticas y una mayor formación vinculada a la inclusión. Esta idea entronca con lo nuclear de la investigación que presentamos. El movimiento inclusivo surge con fuerza a partir de acuerdos, declaraciones, leyes o conferencias internacionales defendiendo que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. La inclusión se vincula al acceso, la participación y los logros de todos los alumnos (Opertti, 2008) e implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. Es una enseñanza adaptada al estudiante y cuyas acciones van dirigidas a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el acceso y la participación de todos los estudiantes a las actividades educativas: *La educación en y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales* (Alegre, 2004: 108).

La construcción de un sistema de innovación para la inclusión social es posible, pero para ello es fundamental que los diversos actores tengan una actitud y visión sistémica del abordaje de los problemas a resolver (Alzugaray y cols., 2011). Por eso, la opción educativa basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo sistémico que exige cambios que involucran la totalidad del sistema educativo en dimensiones como la de crear culturas, políticas y prácticas inclusivas (Villar y Alegre, 2008), porque la calidad no es exclusiva de un nivel educativo, debe irradiar todo el sistema y uno de los

indicadores de calidad de un centro es cómo responde el mismo a la diversidad del alumnado (Alegre, 2006).

Múltiples experiencias plasman como en un lienzo evidencias de inclusión en centros educativos desde las etapas iniciales hasta la universidad. Enfoque intercultural e inclusivo el que nos hace vivenciar la formación de los profesionales vinculados a la educación con un enfoque social donde los *stakeholders* (Randall, 2002) (usuarios, beneficiarios, destinatarios) tienen la última palabra por la responsabilidad que se adquiere en el rendimientos de cuentas a la sociedad (*accountability*) (Folson y Readon, 2003). Así, el asesoramiento a las escuelas se muestra como un elemento básico para lograr los procesos de inclusión escolar. Con 16 maestros y 92 padres en la ciudad de México, Mateos y cols. (2008) encontraron que la escuela necesita asesoramiento en la conceptualización y visión de la escuela inclusiva, la necesidad de hacer partícipes a los maestros y con los padres creando espacios adecuados de encuentro para compartir experiencias docentes.

Los planteamientos inclusivos se extienden cada vez más, como muestra el *Informe Conjunto sobre Protección e Inclusión Social* (2009) de la Unión Europea vinculado a los aspectos sociales y migratorios, financieros y económicos y educativos. El artículo de Susinos (2009) nos muestra cómo se pueden plantear experiencias de educación inclusiva que toman como punto de partida la voz del alumnado en general, y de manera particular, la voz de aquellos colectivos *sin voz pedagógica* (en palabras de Bernstein, 1996). Duran, Echeita, Giné, Miguel, Ruiz y Sandoval (2005) publicaron las primeras experiencias en el uso de la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion)* en el Estado Español con éxitos destacados. De otra parte, el estudio de Berruezo (2006), desarrollado en las escuelas canadienses del área de Toronto refleja una visión amplia de las dificultades y posibilidades del enfoque inclusivo. En la dirección vinculada a la inclusión y la diversidad, la experiencia planteada por Plancarte (2009) aplica el *Index for Inclusion* a la población mexicana en la zona metropolitana reflejando importante acuerdo interjueces (31 de los 45 indicadores) respecto a los resultados de las tres dimensiones (cultural, política y práctica inclusiva).

1.3. ACTITUDES Y CONCEPCIONES

López, Echeita y Martín (2009) construyeron un cuestionario de dilemas que permitió caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa, con un foco en la discapacidad intelectual en la Enseñanza Secundaria. Plantean un esquema conceptual de doce subdimensiones que representan núcleos de contenido relevantes para abordar las distintas perspectivas acerca de los procesos de inclusión, organizadas en tres dimensiones: teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos. El cuestionario fue aplicado a una muestra conformada por 51 profesionales en ejercicio (profesores de secundaria y orientadores) y 41 estudiantes (de ambas especialidades) de la Comunidad de Madrid, en sus respectivos lugares de trabajo y estudio. Los resultados señalan que es posible identificar tres tipologías de concepciones: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye la relevancia de reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos que pudieran estar reforzando la segregación de este tipo de alumnado.

En la revisión bibliográfica realizada por Avramidis y Norwich (2004) con investigaciones relacionadas con actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión, concluyen que existen actitudes positivas, pero no una aceptación plena de la inclusión. Observan como las actitudes de los profesores que más influía era las variables relativas a los niños (tipo de gravedad de la disfunción que presentaban) y menos las variables relativas a los profesores (género, años de experiencia docente, curso impartido o formación), finalmente las variables relativas al entorno educativo (disponibilidad de apoyo físico y humano) se asociaban con actitudes positivas hacia la inclusión. El estudio de Symeonidou y Phtiaka (2009) analiza una dimensión importante de la educación inclusiva: el desarrollo de cursos de formación del profesorado para el cambio de actitudes. En Chipre se desarrolla el curso y concluye que los profesores tienen a menudo a mantener un modelo médico y que es necesario el cambio de actitudes para hacer real la inclusión.

1.4. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN

Para evaluar la formación de competencias en profesorado de educación especial, Forbush y cols. (2007) proponen una herramienta que en los programas formativos docentes incluye la entrega estandarizada de logros en línea, empleando la teleconferencia y las herramientas en línea como apoyo. Batanero (2012), ha construido una matriz de competencias del docente de Educación Secundaria y las implicaciones en relación con principios metodológicos y organizativos destacando competencias pedagógico-didácticas, de liderazgo, interactivas, éticas y organizativas, entre otras.

Por su parte, la investigación evaluativa desarrollada por Alegre y Villar (2009) refleja los aprendizajes, percepciones y opiniones de profesores (N=235), estudiantes (N=208), egresados (N=135), compañeros (N=303) y beneficiarios (N=707) de los egresados de cinco promociones universitarias del Máster Universitario Educar en la Diversidad. El modelo de regresión predictivo concretó, por ejemplo, para el caso de los egresados, seis dimensiones de la satisfacción general de los mismos con las competencias docentes adquiridas relacionadas con la inclusión.

2. MÉTODO

2.1. SUJETOS

La muestra de la presente investigación está constituida por 397 sujetos estudiantes Universitarios de la titulación de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de La Laguna. Las promociones participantes corresponden a los cursos 2009/2010 y 2010/2011. En cuanto al género, 129 son hombres, lo que supone un 32,5% de la población encuestada y 268 son mujeres, correspondiéndole el 67,5%. La mayoría de los estudiantes pertenece al rango de edad comprendido entre los 23 a 27 años (67,5%), seguido del rango perteneciente al grupo de 18 a 22 años (16,1%) y en menor número los comprendidos entre 28-32 (N=56; 14,1%) o entre 33-40 (N=9; 2,3%).

2.2. INSTRUMENTOS

El uso del *Cuestionario Adaptado por Alegre y Villar (2009) del Index for Inclusion (CAII)* nos permite conocer las actitudes de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria hacia los planteamientos vinculados a las

Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. Se administró el cuestionario en dos sesiones correspondientes a la materia común *Familia y Sociedad*. Tras los análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS versión 19, se obtuvo la fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach que indicó un grado de fiabilidad muy alto ($\alpha=0,926$), de forma que el cuestionario midió lo que pretende medir.

2.3. RESULTADOS

En la Tabla 2 podemos conocer las medias y desviaciones típicas de las categorías del cuestionario. Al ser las puntuaciones del cuestionario de 1 a 4, encontramos que en las medias, en todos los casos superiores a 3 indican una elevada valoración por parte de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de los ítems del cuestionario. Mostramos únicamente las que superan el 3,5.

Tabla 2. Rango de media y desviación típica de los ítems de las categorías del *Index for Inclusion*.

Categorías	X	σ
Construir Comunidad.		
Todo el alumnado debe sentirse acogido.	3,69	,510
El alumnado y profesorado deben tratarse con respeto.	3,65	,600
Establecer valores inclusivos.		
El profesorado debe pensar que todo el alumnado es igual de importante	3,63	,617
El centro debe esforzarse en disminuir las prácticas discriminatorias.	3,62	,593
Desarrollar una escuela para todos.		
Se ha de ayudar a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	3,52	,618
Las instalaciones del centro deben ser físicamente accesibles para todos.	3,70	,517
Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse al centro.	3,54	,609
El centro debe organizar grupos de aprendizaje heterogéneos siendo la premisa que todo el alumnado se sienta valorado.	3,51	,646
Organizar el apoyo para atender la diversidad.		
Coordinación de todas las formas de apoyo disponibles.	3,50	,589
Las medidas de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se deben orientar siempre en el sentido de la inclusión.	3,57	,631
Se debe reducir al mínimo las prácticas de expulsión por indisciplina, aún en los casos de alumnos conflictivos.	2,60	,992
Se deben detectar de modo sistemático las relaciones de abuso de poder entre iguales y erradicarse.	3,62	,562
Orquestrar el Proceso de Aprendizaje.		
Las unidades didácticas deben ser accesibles a todos los estudiantes.	3,52	,610
Debe haber implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.	3,59	,578
Las prácticas evaluadoras deben ser pensadas y desarrolladas para motivar el logro de los estudiantes.	3,54	,629
La gestión disciplinaria de la clase se debe basar en el respeto mutuo.	3,62	,563
Apostar por una preocupación constante de los docentes por apoyar el aprendizaje y la participación.	3,58	,588
La orientación del trabajo del profesorado debe servir de apoyo para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	3,57	,562
Movilizar Recursos.		
Apostar por la distribución justa de los recursos del centro para apoyar los procesos de inclusión de todo el alumnado es imprescindible.	3,52	,610
Utilización de la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	3,50	,626
Generación de recursos por el profesorado para apoyar el aprendizaje y la participación.	3,55	,620
<i>Respuestas posibles a cada categoría: de 1 (nada importante) a 4 (Muy importante)</i>		

2.4. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Se realizó un Análisis Factorial exploratorio por el método de extracción de componentes principales y el método de rotación ortogonal (varimax) sobre las 45 variables de CAII para encontrar grupos o dimensiones homogéneas de dimensiones que correlacionaran entre sí y que fueran independientes unas dimensiones de otras. Se observó la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.897) y la prueba de esfericidad de Barlett que había tenido un nivel crítico menor que 0,05, quedando asegurada la bondad de ajuste o adecuación de los datos al modelo factorial. Se estimó que un ítem pertenecía a un factor cuando tenía una correlación razonablemente alta (.30 o más) y no eran mayores en otro factor; asimismo, se han tenido en cuenta aquellos factores constituidos por tres ítems como mínimo. Habiéndose analizado la varianza total explicada, obtenemos un total de 12 factores que explican el 58,728% acumulado. Los factores se consideran definidos por los ítems que tienen en él los pesos mayores. Para que un ítem se considere que pertenece a un factor, o dicho con más propiedad, que lo define o explique suficientemente, debe tener en él una correlación razonablemente alta (.30 o más) y no tenerlas mayores en otro factor, es decir, que no posean pesos similares en más de un factor, estimando oportuno tener en cuenta únicamente los factores con tres ítems como mínimo para que merezca la pena el análisis. Por tanto los factores escogidos son 5 que hacen mención a 21 ítems (véase Tabla 3).

El primer factor (valor propio: 23,832%) está constituido por siete ítems de las categorías Construir Comunidad (7), Organizar el Apoyo para atender la Diversidad (36, 37, 38) y Movilizar Recursos (43, 44, 45). El segundo factor (valor propio: 5,340%) está formado por tres ítems de las categorías Desarrollar una Escuela para Todos (19) y Organizar el Apoyo para atender la Diversidad (22, 23). El tercer factor (valor propio: 4,123%) se constituyó con cuatro ítems de las categorías Construir Comunidad (4), Desarrollar una Escuela para Todos (10), Establecer Valores Inclusivos (17) y Organizar el Apoyo para atender la Diversidad (28). El cuarto factor (valor propio: 3,651%), está comprendido por tres ítems de la categoría Construir Comunidad (1, 2, 3). Finalmente, el quinto factor (valor propio: 3,364%) está compuesto por cuatro ítems de la categoría Orquestar el Procesos de Aprendizaje (29, 30, 31, 32).

Tabla 3. Matriz de la estructura factorial rotada de CAII

Ítems CAII	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
7. Todas las instituciones de la comunidad deben involucrarse en el centro	,385	,172	-,290	,219	-,168
36. El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico	,608	-,013	,008	,051	,303
37. Las políticas de orientación educativa e intervención psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico	,685	,076	,262	-,035	-,014
38. Se debe reducir al mínimo las prácticas de expulsión por indisciplina, aún en los casos de alumnos conflictivos.	,594	,064	,135	,105	,052
43. Debe haber implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.	,613	,046	,003	,167	,051
44. Las estrategias de aprendizaje deben ser colaborativas.	,585	,247	,063	,020	,213
45. Las prácticas evaluadoras deben ser pensadas y desarrolladas para motivar el logro de los estudiantes.	,622	,240	,086	,070	,083
19. El centro debe organizar grupos de aprendizaje heterogéneos siendo la premisa que todo el alumnado se sienta valorado.	,204	,658	,017	-,070	,058
22. Los procesos de detección e intervención psicopedagógica se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos no para sancionar dificultades y segregar.	,079	,733	,142	,087	,098
23. El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico	,375	,531	,176	-,048	,143
4. El alumnado y profesorado deben tratarse con respeto	-,011	,032	,588	,239	,219
10. El profesorado debe pensar que todo el alumnado es igual de importante	,036	,143	,633	,289	,071
17. Las instalaciones del centro deben ser físicamente accesible para todos	,196	,218	,604	,122	-,135
28. Se deben detectar de modo sistemático las relaciones de abuso de poder entre iguales y erradicarse.	,247	,119	,636	-,061	,198
1. Todo el alumnado debe sentirse acogido.	,096	,285	,059	,359	,098
2. Los estudiantes deben ayudarse unos a otros.	,022	,085	,187	,761	,021
3. El profesorado debe colaborar entre sí.	,221	-,063	,214	,695	,141
29. Las unidades didácticas deben responder a la diversidad del alumnado.	,260	,241	,135	,120	,763
30. Las unidades didácticas deben ser accesibles a todos los estudiantes.	,192	,050	,152	,086	,592
32. Debe haber implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.	,242	,209	,293	,066	,334
33. Las estrategias de aprendizaje deben ser colaborativas.	,099	,207	,012	,291	,394

Para medir el grado de asociación entre variables hemos seguido la agrupación en dimensiones que plantean Booth y Ainscow (2000). Siguiendo estos criterios, cada categoría de las tres dimensiones del *Index for Inclusion* estaría formada por un número determinado de ítems a analizar (véase Tabla 4). Se ha procedido a calcular el análisis de fiabilidad según Cronbach para cada categoría para conocer su validez. En todos los casos las categorías demuestran contar con una elevada fiabilidad siendo la superior en la categoría *Orquestar el proceso de aprendizaje* (.865).

Tabla 4. Distribución de la fiabilidad de los Ítems según dimensiones del *Index for Inclusion*

Dimensiones	Categorías por dimensión	Distribución de ítems	Fiabilidad	σ
Culturas Inclusivas	Construir Comunidad (A1)	Ítems; 1,2,3,4,5,6,7.	.641	.378
	Establecer valores inclusivos (A2)	Ítems; 8,9,10,11,12,13.	.662	.442
Políticas Inclusivas	Desarrollar una escuela para todos (B1)	Ítems; 14,15,16,17,18,19.	.721	.354
	Organizar el apoyo para atender la diversidad (B2)	Ítems; 20,21,22,23,24,25,26,27,28.	.783	.401
Prácticas Inclusivas	Orquestrar el proceso de aprendizaje (C1)	Ítems; 29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40.	.865	.361
	Movilizar recursos (C2)	Ítems; 41,42,43,44,45.	.811	.467

La Tabla 5 muestra las medias y las desviaciones típicas promediadas de los ítems para cada una de las categorías del cuestionario CAII, un total de seis, que forman parte de las tres Dimensiones Cultura Inclusiva (Construir Comunidad y Establecer Valores Inclusivos), Política Inclusiva (Desarrollar una Escuela para Todos y Organizar el Apoyo para atender la Diversidad) y Práctica Inclusiva (Orquestrar el Procesos de Aprendizaje y Movilizar Recursos). Los valores de todas las categorías se sitúan en torno a las respuestas de Bastante de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Las desviaciones típicas no poseen valores muy elevados, manteniéndose similares en las seis categorías, siendo relativamente más alta en *Movilizar Recursos* ($M= 3.45$; $DT=.467$). *Desarrollar una Escuela para Todos* obtiene la media más alta ($M=3.53$; $DT=.442$) apoyada en los ítems 17 (Las instalaciones del centro deben ser físicamente accesible para todos) ($M=3.70$; $DT=.517$), siendo ésta la media más alta del cuestionario aplicado, y 18 (Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse al centro) ($M= 3.54$; $DT=.609$).

Atendiendo a la edad, la Figura 1 muestra la representación gráfica de los valores de las medias de cada una de las categorías trabajadas. *Desarrollar una Escuela Para Todos* es la más alta en todos los rangos de edad: 18 a 22 años ($M= 3.55$; $DT=.358$), 23 a 27 años ($M= 3.55$; $DT=.341$), 28 a 32 años, la más baja ($M= 3.42$; $DT=.401$) y 33 a 40 años ($M= 3.53$; $DT=.297$).

La media más baja se encuentra en la categoría *Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad* en todos los rangos de edad: 18 a 22 años ($M= 3.39$; $DT=.407$), 23 a 27 años ($M= 3.36$; $DT=.399$), 28 a 32 años ($M= 3.26$; $DT=.388$) y 33 a 40 años ($M= 3.35$; $DT=.464$). Hallar las medias más bajas en la Dimensión de Políticas Inclusivas, concretamente en la categoría *Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad*, obedece a que el ítem con los valores más bajos es el 26 (*Se debe reducir al mínimo las prácticas de expulsión por indisciplina, aún en los casos de alumnos conflictivos*) ($M=2.60$; $DT=.992$), coincidiendo a la vez con la puntuación más alta de dispersión.

En cuanto al género de los estudiantes (Figura 2), en todos los casos las mujeres obtienen puntuaciones superiores, siendo en la categoría *Desarrollar una Escuela para Todos* habiéndose la puntuación más alta: hombres ($M = 3.51$; $DT =.344$) y mujeres ($M = 3.54$; $DT =.359$) y la más baja, *Organizar el apoyo para Atender la Diversidad*: hombres ($M = 3.32$; $DT =.389$) y mujeres ($M = 3.37$; $DT =.406$)

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de las respuestas de la muestra de estudiantes en las dimensiones del *Index for Inclusion*

Dimensiones	Categorías por dimensión	Distribución de ítems	Fiabilidad	σ
Culturas Inclusivas	Construir Comunidad (A1)	Ítems; 1,2,3,4,5,6,7.	3.41	.378
	Establecer valores inclusivos (A2)	Ítems; 8,9,10,11,12,13.	3.46	.442
Políticas Inclusivas	Desarrollar una escuela para todos (B1)	Ítems; 14,15,16,17,18,19.	3.53	.354
	Organizar el apoyo para atender la diversidad (B2)	Ítems; 20,21,22,23,24,25,26,27,28.	3.35	.401
Prácticas Inclusivas	Orquestrar el proceso de aprendizaje (C1)	Ítems; 29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40.	3.45	.361
	Movilizar recursos (C2)	Ítems; 41,42,43,44,45.	3.45	.467

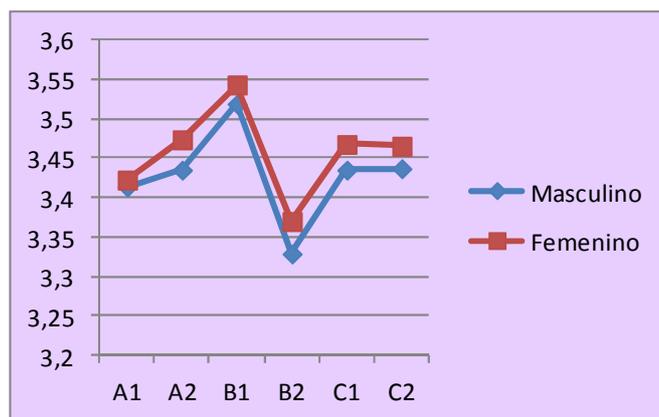


Figura 1. Medias de las respuestas de la muestra. **Figura 2.** Medias de las respuestas de la muestra de estudiantes en función de la edad, de estudiantes en función del género, en las categorías del CAII en las categorías del CAII

2.5. Reconocimiento de las diferencias en las percepciones de los estudiantes hacia el CAII.

El grado de asociación entre las variables dependientes ha sido calculado mediante el estadístico “t” de Student (véase Tabla 6) en los casos de tener dos niveles como ocurre con el género, y el análisis de varianza (ANOVA) para los casos con tres o más niveles, como es el caso de la edad. Respecto a las pruebas t realizadas para los 45 ítems del CAII, se obtuvo que 24 variables poseían diferencia de medias, concentradas en las categorías Construir Comunidad (Media más alta en las mujeres en los tres últimos ítems y a favor de los varones en el primero relativo al respeto entre profesorado y alumnado), Establecer Valores Inclusivos (el ítem con diferencias significativas a favor de las mujeres es el referido a que los miembros del consejo escolar, profesorado, alumnado y familias comparten la misma filosofía de inclusión), Desarrollar una Escuela para Todos, Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad, Orquestrar el Proceso de Aprendizaje y Movilizar Recursos (diferencias significativas entre hombres y mujeres, a favor de las mujeres en todos los casos). En las variables analizadas mediante el ANOVA, no hemos encontrado diferencia de medias.

Tabla 6. Asociaciones significativas según el estadístico t de Student

Medida Efecto. (ítems respondidos desde la perspectiva de la importancia y/o necesidad para atender a la diversidad e inclusión)	Levene	T	p<	Media	σ
Género Construir Comunidad					
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	.000	2.582	.011	V= 3.81 M=3.63	V=.052 M=.045
Existe colaboración entre el profesorado y las familias	.005	2.500	.014	V=3.19 M=3.53	V=.127 M=.054
El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	.800	-3.422	.001	V=3.07 M=3.42	V=.101 M=.048
Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro	.054	-3.013	.003	V=3.19 M=3.50	V=.106 M=.046
Establecer valores inclusivos					
El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	.080	-2.815	.005	V=3.21 M=3.50	V=.104 M=.049
Desarrollar una escuela para todos.					
Los nombramientos y las promociones de los docentes son justos y no arbitrarios.	.018	-2.649	.010	V=3.33 M=3.63	V=.105 M=.047
El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	.050	-2.866	.005	V=3.22 M=3.52	V=.107 M=.046
El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos se sientan valorados.	.002	-2.040	.045	V=3.43 M=3.64	V=.096 M=.042
Organizar el apoyo para atender la diversidad.					
Se coordinan todas las formas de apoyo.	.000	-3.489	.001	V=3.36 M=3.71	V=.091 M=.048
Las actividades de desarrollo profesional del docente les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.	.003	-2.653	.010	V=3.33 M=3.61	V=.096 M=.043
Las políticas de «necesidades específicas de apoyo educativo» son de inclusión.	.016	-2.227	.029	V=3.41 M=3.64	V=.092 M=.041
Se trabaja para reducir las barreras al aprendizaje y participación de los alumnos.	.037	-2.638	.010	V=3.41 M=3.66	V=.085 M=.042
El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico	.792	-2.895	.004	V=3.14 M=3.46	V=.108 M=.051
Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico	.566	-2.843	.005	V=3.24 M=3.52	V=.096 M=.046
Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina	.301	-2.300	.022	V=2.69 M=3.03	V=.133 M=.070
Orquestar el Proceso de Aprendizaje.					
Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	.002	-2.279	.025	V=3.40 M=3.63	V=.095 M=.042
Los estudiantes aprenden de manera colaboradora	.002	-2.519	.014	V=3.36 M=3.63	V=.097 M=.041
La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	.000	-2.617	.011	V=3.36 M=3.66	V=.106 M=.040
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos.	.013	-2.890	.005	V=3.50 M=3.74	V=.075 M=.039
El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiante	.009	-2.159	.034	V=3.40 M=3.61	V=.092 M=.040
Movilizar recursos					
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	.204	-2.236	.026	V=3.26 M=3.50	V=.103 M=.051
La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la e/a.	.029	-2.524	.013	V=3.29 M=3.59	V=.107 M=.050
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	.195	-2.456	.015	V=3.38 M=3.62	V=.091 M=.047

2.6. DISCUSIÓN

Se encuentran diferencias significativas por Género en dimensiones como *Construir Comunidad* o en la de *Orquestar el Proceso de aprendizaje*. Los resultados cuantitativos obtenidos confirman los resultados que hemos obtenido en otras muestras como son el caso de profesores o familias (Alegre y Villar, 2012). Se han obtenido datos que confirman la necesidad de fomentar una cultura de inclusión e interculturalidad según la percepción de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, con un compromiso con la integración escolar superando la ambivalencia actitudinal, que ya mencionaran en su momento Avramidis y Norwich (2002) y apostando por una mayor planificación del proceso de integración por parte de la comunidad educativa.

En cuanto la necesidad de fomentar una comunidad construida por todos, tanto hombres como mujeres comparten la necesidad de sentirse acogidos, siendo relevante la ayuda que se deben prestar unos a otros y la colaboración que ha de existir entre ellos aunque la valoración de las mujeres tiende a otorgar más importancia a los ítems vinculados a la comunidad y a los apoyos para atender la diversidad. De la misma forma, se corroboran diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al establecimiento de valores inclusivos, en la dirección de los obtenidos por Wedel (2005, 2008), el desarrollo de una escuela para todos, la orquestación del proceso de aprendizaje y la movilización de recursos, como resaltara Lindsay (2007). Entre los profesores que realizan el Máster hay diferencias en cuanto a las actitudes halladas en las categorías del *Index*. La necesidad de mayor formación en contenidos y procesos inclusivos es una demanda unánime entre los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de La Laguna.

3. CONCLUSIONES

De manera general los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, manifiestan actitudes que se relacionan con el deseo de eliminar barreras hacia la inclusión y la preocupación por tener la mejor formación para responder a las peculiaridades del alumnado con necesidades de apoyo educativo. Dichas actitudes han de forjarse desde los primeros momentos de la formación de los futuros maestros teniendo en cuenta que las mujeres suelen presentar actitudes más favorables hacia la inclusión y que la edad de 28 a 32 años se manifiesta crítica a la hora de considerar las actitudes presentes en las dimensiones analizadas en este estudio. En cuanto a qué barreras conceptuales, declarativas y estratégicas previenen a los estudiantes para desarrollar competencias inclusivas e interculturales podemos decir que son barreras vinculadas con la necesaria colaboración y relación con las familias y con el hecho de lograr unos centros verdaderamente inclusivos, para ello la formación y preparación del profesorado se manifiesta como el elemento más destacado.

REFERENCIAS

- Alegre, O.M. (2004). Atienda a la diversidad del aprendiz. En Villar, L.M. (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. McGraw Hill: Madrid, 65-82.
- Alegre, O.M. (2006). Evaluación del programa de posgrado «Educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, 340, 299-340.

- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-Year Special Education Master's Degree Program : The case of la Laguna University. *International Journal of Special Education*, 24(2), 116-129.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesi: Kariyer Gelisimine Yönelik Mentorlugun Etkileri. *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. En Ramazan Yirci y Ibrahim Kocabas. Ankara: Pagen Alademi, 115-132.
- Alzugaray, S., Mederos, L., y Sutz, J. (2011). La investigación científica contribuyendo a la inclusión social. *Revista CTS: Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 17(6), 11-30.
- Batanero (2012). Competencias del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en relación a la inclusión. Implicaciones metodológicas y organizativas. En Alegre (Dir). *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad*. Arial: Sevilla, 80-91
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Informe Conjunto sobre Protección e Inclusión Social*. Bruselas (16.3). 7503/09.
- Avramidis, E. y Norwich, A. B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), especial, 464-467.
- Folson, B. y Readon, R. (2003). College Career Courses: Design and Accountability. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 421 - 450.
- Forbush, D.E.; Stenhoff, D.M.; Vasquez, E.; Furzland, M.; Alexander, M. y Stein, J. (2007). Evaluation of an Online Tool for Assessing Competence in Achievement Testing. *Teacher Education and Special Education, The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(3), 142-154.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *C&E: Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Mateos, G., Torrejón, M., Parra, M., & Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, enero-junio, 10(1), 63-74.
- Operti, R. (2008). *El camino del futuro*. 48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO.
- Plancarte, P. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 145-166.
- Randall, J. (2002). Quality Assurance: Meeting the Needs of the User. *Higher Education Quarterly*, 56(2), 188-203.
- Susinos, (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 119-136.
- Symeonidou, S. y Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Villar, L.M., y Alegre, O.M. (2008). Measuring Faculty Learning in Curriculum and Teaching competence (CTC). *Online Courses. Interactive learning Environments*, 16(2), 169-181.

- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32 (1), 3-11.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135.

Capítulo 3

Evolución del MUFPEs en Extremadura y cambios en la especialidad de Educación Plástica y Musical

Clara Báez Merino

Universidad de Extremadura

En la Universidad de Extremadura llevamos 4 años impartiendo el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en dos de nuestras sedes universitarias, las principales, Cáceres y Badajoz. En cada especialidad se matriculan alrededor de 30 alumnos cada curso, aunque si una de ellas no se completa, se permite el acceso de estudiantes de las otras especialidades. Las que antes se llenan suelen ser Orientación Educativa en Badajoz y Educación Física en Cáceres, gracias a las titulaciones de Psicopedagogía y Ciencias del Deporte respectivamente.

http://www.unex.es/organizacion/servicios/servicio_becas/funciones/Masteres/masteres-oficiales-fichas/master-universitario-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria

Facultad y provincia	Especialidades
Facultad de Filosofía y Letras (Cáceres)	Geografía e Historia Lengua y Literatura Lengua Moderna Inglés Lengua Moderna Francés
Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)	Informática Ciencias de la Salud Educación Física Intervención Sociocomunitaria
Facultad de Educación (Badajoz)	Economía y Empresa Educación Plástica y Musical Orientación Educativa Tecnologías
Facultad de Ciencias (Badajoz)	Biología y Geología Física y Química Matemáticas

En estos 4 años hemos ido aprendiendo poco a poco a gestionar esta titulación, gracias al apoyo del profesorado de la Universidad de Extremadura y al de los IES de nuestra comunidad. La mayoría del profesorado, tanto de secundaria como universitario, está en la titulación desde su inicio, lo que asegura una continuidad de estilo y un conocimiento profundo de las necesidades del alumnado.

Éste llega cada año más preparado, y gracias a su empuje el profesorado también se preocupa de estar al día, formándose en nuevas tecnologías y metodologías principalmente. Las lenguas extranjeras, la multiculturalidad, la creatividad y la motivación en el aula son materias que preocupan a los docentes de todos los niveles, y el profesional que pretende dedicarse a la docencia sale de aquí concienciado de su importancia.

A finales del curso pasado, 2011/2012, las diferentes Comisiones de Calidad del título se reunieron para estudiar posibles cambios y mejoras. Gracias a los 3 años de experiencia, redactamos varias modificaciones para su evaluación externa por la agencia ANECA, que estarán aprobadas al finalizar este curso 2012/2013 y podremos llevar a la práctica en el curso 2013/2014.

Dentro de los cambios más significativos se encuentra la especialidad de Educación Plástica y Musical. Es una de las especialidades más diferente a las demás, ya que las dos partes que la componen tienen poco que ver la una con la otra. Así como en Biología y Geología, o Física y Química, los especialistas tienen bastantes nociones de la otra parte, en esta especialidad los músicos no saben plástica, y viceversa.

El desarrollo de una clase de estas características, con 30 personas de las cuales la mayoría son músicos y la minoría licenciados en Bellas Artes o Arquitectura, resulta complicado. El perfil del alumnado en estos 4 años ha sido de lo más variopinto. Hemos tenido sobre todo músicos, licenciados en Música, pero también diplomados en Magisterio con la especialidad de Educación Musical, que se imparte en Cáceres. Algunos licenciados en Arquitectura y Bellas Artes, pero pocos porque en Extremadura no se pueden estudiar todavía estas titulaciones. Para completar el aforo nos han llegado diplomados en Comunicación Audiovisual, que se imparte en Badajoz, Diseño, que se imparte en Mérida, y algunos diplomados en Magisterio de Educación Primaria o Infantil, que se han decantado por la especialidad de Educación Plástica.

Con un alumnado tan diverso hemos dividido las asignaturas en las dos áreas, y a cada una le hemos dedicado la mitad del tiempo. Con lo que los músicos han aprendido Didáctica, Metodología y Fundamentos del Currículum de la Educación Plástica, y los visuales lo mismo de la Educación Musical. La mayor parte del tiempo intentamos hablar de Educación Artística, tratando de integrar métodos e ideas que sirvan para ambas áreas. Asimismo hemos fomentado la interdisciplinariedad, diseñando proyectos donde todas las disciplinas artísticas tengan voz e importancia por igual.

Debido a esta gran variedad de público, hemos considerado que las asignaturas de la materia Complementos Disciplinarios deben ser variadas también y adaptadas a la realidad de cada alumno. No se deben asignar los mismos complementos a quien venga de estudiar Bellas Artes que a quien haya estudiado Arquitectura o Magisterio. Cada cual necesitará unas materias que no haya visto en sus estudios. Hasta ahora las asignaturas que componían esta materia se llamaban Fundamentos Científicos del Currículum I y II, pero el próximo curso se llamarán “Elementos y sintaxis de los lenguajes artísticos a través de la historia” y “Procedimientos artísticos y musicales: técnicas y materiales”. A

cada cual le impartiremos el procedimiento artístico o musical que más necesite, en función de los que haya visto durante sus estudios. En lugar de repartirlas entre el primer y el segundo semestre, las concentraremos en el primer semestre para intentar nivelar al alumnado cuanto antes.

También detectamos que las asignaturas de Fundamentos Científicos del Currículo iban destinadas a no licenciados (reconocimiento automático de créditos a licenciados sin mirar los contenidos), con lo que solo las recibían los titulados en Magisterio. Esto suponía una incongruencia muy fuerte, ya que este colectivo era el que más había aprendido en su titulación sobre fundamentos del currículo, aunque fuera para la etapa de Educación Infantil o Primaria, pero ya sabía lo que era una Unidad Didáctica, un Estilo de Aprendizaje, un Currículo, y unos fundamentos psicológicos, históricos, pedagógicos y sociológicos de la enseñanza. Y precisamente aquellos a los que se les reconocían esos créditos, los licenciados en Música, Bellas Artes, Arquitectura, eran los que menos sabían de todo eso.

La tercera asignatura del primer semestre se llamará “Historia de la enseñanza de las artes”, y será común para todo el alumnado de la especialidad. Vengan de donde vengan, habrán estudiado historia del arte, pero no de la enseñanza del arte. A través de los siglos tanto la noción de arte como su transmisión han ido cambiando según las necesidades sociales, económicas, culturales. En las clases de historia se suelen estudiar los estilos artísticos, pero no las escuelas y los métodos de enseñanza y aprendizaje de las artes.

Para el segundo semestre también hemos ajustado las asignaturas a las necesidades detectadas en estos 3 años de experiencia: “Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en las artes” y “Metodologías y herramientas para la intervención y la investigación educativa en Artes” son las nuevas denominaciones de los contenidos previos a las prácticas docentes.

Asignaturas antiguas	Nuevos nombres y contenidos
Fundamentos científicos del currículo I de la Educación Plástica y Musical	Elementos y sintaxis de los lenguajes artísticos a través de la historia
Fundamentos científicos del currículo II de la Educación Plástica y Musical	Procedimientos artísticos y musicales: técnicas y materiales
Didáctica de la Educación Plástica y Musical	Historia de la enseñanza de las artes
Metodología de la Educación Plástica y Musical	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en las artes
Innovación Educativa en la Educación Plástica y Musical	Metodologías y herramientas para la intervención y la investigación educativa en Artes”

Otra de las mejoras supondrá la impartición de un 25% de la docencia en inglés, para lo cual hemos animado al profesorado a perfeccionar su conocimiento de este idioma para poder exigirlo también al alumnado. Ya hemos hecho algunos intentos de clases en inglés y han respondido favorablemente. En cuanto el profesorado consiga el B1 ó B2 lo pediremos al alumnado en la matrícula y organizaremos una Clase Internacional. También estamos en trámites de firmar convenios de intercambio de

estudiantes extranjeros para que nuestro alumnado pueda impartir dos semanas de clases en otro país, en inglés, dentro de las 6 semanas de prácticas docentes. (En Extremadura cada vez son más los centros de primaria y secundaria que apuestan por las secciones bilingües, tanto de inglés como de francés, y últimamente también de portugués. Tanto que en la Universidad hemos creado un máster de titulación propia sobre Enseñanza Bilingüe para Secundaria).

De momento es Noruega el país que ha respondido favorablemente y nos ha invitado a iniciar contactos. Para el próximo curso viajaremos a Oslo y visitaremos escuelas de primaria y secundaria, así como la Universidad. Esperamos volver con acuerdos de intercambio de estudiantes y profesorado para todos los niveles.

Para los visitantes estamos organizando una Semana Internacional, que haremos coincidir con nuestra Semana Cultural de noviembre en honor del patrón de los maestros, San José de Calasanz. Durante esa semana la Facultad de Educación se llena de actos culturales, charlas, exposiciones, conciertos. El profesorado y el alumnado visitante extranjero aportarán su visión educativa y cultural, enriqueciendo el evento y dándole proyección internacional.

En cuanto a los trabajos que el alumnado realiza como colofón a las prácticas docentes y al máster, el Informe de Prácticas y el Trabajo Fin de Máster, este curso hemos apostado por el formato digital para ambos. En el primero la innovación es más evidente, ya que el seguimiento de las prácticas se realizará por medio de un blog o herramienta virtual similar. El segundo simplemente se entregará en CD ó DVD en lugar de hacerlo en papel.

Para el blog de prácticas hemos acordado un triángulo: tutor IES – alumno – tutor UNEX. Los tres participaremos del blog con entradas y comentarios semanales, y así estaremos informados de todo lo que suceda durante ese período tan importante. Evitaremos las sorpresas finales de otros cursos, con problemas que no se comunican a tiempo y que al final no tienen solución. Otra ventaja será la distinción clara de los dos trabajos, hasta ahora bastante parecidos en contenido (el TFM se consideraba una mera ampliación del Informe de prácticas). El TFM se centrará en el desarrollo de una intervención docente, desde su diseño y justificación, hasta su reflexión y propuesta de mejora.

Con estas modificaciones pretendemos iniciar al alumnado de manera práctica en la investigación docente, detectando necesidades y planificando soluciones contextualizadas, dentro de una metodología de investigación-acción, o más concretamente: acción + reflexión + adaptación.

Por último pero no menos importante, existe consenso entre nuestro alumnado y profesorado del MUFPEs en la necesidad de encontrar una manera de introducir en esta titulación la expresión corporal y las técnicas de comunicación. El curso se nos queda corto, las prácticas también, y todas las asignaturas actuales son necesarias, no es cuestión de sustituirlas por la expresión corporal, sino de añadirla. Hasta ahora suplimos esta necesidad con cursos de formación continua, en los que hacemos simulación de aula y tratamos los lenguajes artísticos como herramientas de comunicación para el aula, pero están fuera del programa oficial del máster, no todo el alumnado accede a ellos, aunque los encuentran más que interesantes. El paso de la teoría a la práctica en los centros de secundaria se hace duro sin un primer encuentro

aunque sea simulado, el miedo escénico es habitual en profesionales que deciden dedicarse a la docencia.

Y hasta aquí nuestra contribución y nuestra propuesta general: ampliar este máster a dos cursos, con una pequeña fase práctica de observación en los centros de secundaria y en centros extranjeros durante el primer curso, y una segunda fase más larga de prácticas docentes con intervención, incluyendo centros extranjeros y alumnado de intercambio.

Capítulo 4

Profesión y formación del profesorado de Educación Secundaria

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

1. INTRODUCCIÓN

La consideración de la profesión y de la formación del profesorado de educación secundaria que da título a esta conferencia no puede desvincularse, en modo alguno, del contexto en el que opera la enseñanza en los países desarrollados. Quizás el rasgo general que mejor caracterice dicho contexto sea el de la complejidad¹; complejidad que comporta diversidad de concepciones, de culturas y de valores compartidos coexistiendo en un mismo espacio social; complejidad que se manifiesta en cambios acelerados en los ámbitos socioculturales, demográficos y socioeconómicos; complejidad, en fin, entendida como interacción e interdependencia en el seno de una red inextricable de influencias recíprocas entre factores tanto próximos como remotos que, de uno u otro modo, tienen su incidencia en ese espacio social compartido; espacio que influye -y de qué manera- sobre la educación y que es, a la postre, influido por ella.

La globalización, que tiene la sociedad del conocimiento y de la información como uno de sus principales motores, constituye en el siglo XXI, sin ningún género de dudas, una fuente continua de generación de complejidad social². Estos rasgos del contexto están incidiendo de un modo decisivo sobre la educación. Nunca como ahora las expectativas políticas, sociales y económicas sobre la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación habían sido tan elevadas en el mundo desarrollado; y, probablemente, nunca como ahora la satisfacción de tan altas expectativas desde el ámbito educativo había sido tan difícil, ni la exigencia de acierto en la definición e implementación de las políticas públicas había sido tan crucial para el futuro de la sociedad.

A lo largo de la presente exposición profundizaremos, en primer lugar, en algunos de esos elementos del contexto que inciden sobre la educación y sus expectativas. A continuación, nos detendremos en el análisis de ciertos elementos orientadores, basados en evidencias, a la hora de priorizar la acción en materia de políticas educativas; para desembocar, seguidamente, en la mejora de la calidad del profesorado y del profesionalismo de la función docente como uno de los elementos críticos y, por tanto, como objetivos prioritarios de aquellas políticas educativas que pretendan ser efectivas. A partir de este punto, situaremos la docencia frente al espejo de las profesiones modernas, analizaremos la formación inicial como camino hacia la profesión y consideraremos la formación permanente como herramienta para robustecer dicha profesión docente.

¹ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997). "Complejidad y Educación". *Revista Española de Pedagogía*. Año LV, nº206, enero-abril 1997, 103-112.

² LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid.

Algunas valoraciones finales, que sitúan el acierto en la consolidación de la profesión y de la formación docente entre los retos educativos del siglo XXI, servirán de conclusión a la presente exposición.

2. QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ SOCIEDAD

Las exigencias que, en ocasiones de un modo explícito, aunque las más de las veces de un modo tácito, traslada la sociedad a la educación, en tanto que subsistema social, son tributarias de los cambios de contexto en su dimensión tanto global como regional. El compromiso de la educación con la preparación del futuro resulta incuestionable; por tal motivo, la consideración reflexiva del tipo de sociedades al que nos dirigimos resulta esencial a la hora de orientar la educación del presente y del porvenir más cercano.

Trataremos de esbozar, de un modo sintético, la descripción de tres perspectivas de la educación que resultan indispensables a la vista de la orientación cada vez más evidente del cambio social: la perspectiva humanista de la educación, la perspectiva económica y la perspectiva social. Aunque esta diferenciación se justifica por su valor didáctico, en el fondo estas tres perspectivas están interrelacionadas y constituyen aspectos parciales de una misma respuesta ante los requerimientos de un cambio de nuestras sociedades verdaderamente colosal.

La globalización y el desarrollo de la sociedad de la información han inducido, directa o indirectamente, dos tipos de transformaciones sociales de carácter opuesto. Por un lado, se ha avanzado hacia una suerte de unificación cultural superficial, mediante iconos compartidos a escala mundial; es lo que se ha dado en llamar la *McDonalización* cultural³. Pero, además, la respuesta política a la globalización está llevando consigo la ampliación de zonas geopolíticas y geoeconómicas integradas de cuyo fenómeno la Unión Europea constituye un ejemplo paradigmático. En este caso, la dimensión cívica –la conocida “Europa de los ciudadanos”– de ese movimiento progresivo de integración requiere una acción efectiva de la educación que refuerce la identidad compartida de las nuevas generaciones europeas, en torno a nuestro acervo común de principios, de valores y de modos de ver el mundo y el hombre.⁴

Por otro lado, los efectos sobre la accesibilidad a la información y a su intercambio que facilita la sociedad digital, junto con los intensos movimientos migratorios inducidos de uno u otro modo por la globalización, han generado sociedades más heterogéneas, menos integradas en torno a un elenco suficiente de consensos morales y civiles. Bajo el señuelo de lo útil, de lo que “funciona”, de lo que genera resultados inmediatos, las nuevas generaciones corren el riesgo de alejarse de la reflexión sobre las causas remotas y de obviar las grandes preguntas y las grandes respuestas; de perder el gusto por el pensamiento y de dar la espalda al humanismo que está en la base misma de la libertad.⁵

En este contexto, resulta imprescindible la recuperación del enfoque humanista de la educación; de la llamada “educación liberal”. Es decir, de una educación en los

³BECK, U (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. Barcelona

⁴LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012). “Hacia una política educativa común para la Unión Europea”. *Nueva Revista*, nº 141, pp. 5-15.

⁵LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid.*

fundamentos; una educación en la cultura, o hacia la cultura, en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades. Ello implica el desarrollo de amplios marcos de referencia, de habilidades para organizar el conocimiento, de respeto por los hechos, de desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento claro. Todo este bagaje que, de conformidad con el testimonio de grandes intelectuales, se logra en una medida significativa en el bachillerato, resulta imprescindible para vincular al individuo a una tradición de pensamiento y de cultura, para dotarlo de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad moral que le permita desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto tan complejo y, por ello, tan incierto.

Merece la pena traer aquí a colación la reflexión que, inspirada en la experiencia de la guerra, hacía en 1988 Maurice Flamart:

“Si el conjunto de la juventud, bajo el pretexto falaz y de visión corta de responder exactamente a las necesidades profesionales de hoy, no recibiera más instrucción que la puramente técnica, por muy perfeccionada que fuera, ello conduciría a la sociedad correspondiente a dejar de ser liberal. Un despotismo se apoyaría eficazmente —desde su punto de vista— sobre el hecho de no proporcionar más que formaciones técnicas; dibujos animados imbéciles, y una televisión a las órdenes se encargarían de colmar el vacío ampliamente abierto por la ausencia de cultura”⁶.

En cuanto a la perspectiva económica de la educación, constituye un hecho cierto la evolución de las sociedades desarrolladas hacia economías basadas en el conocimiento como una salida necesaria —y, por el momento, efectiva— a ese nuevo reparto internacional del trabajo que la globalización ha generado. Ello comporta una mayor especialización de los llamados, hasta ahora, países ricos en actividades, productos y servicios intensivos en conocimiento. Y para ello, se espera que los sistemas de educación y formación faciliten a las nuevas generaciones, junto con los conocimientos y las competencias de carácter general, una actitud favorable ante la innovación y el emprendimiento, así como los recursos cognitivos adecuados para llevarla a cabo; la capacidad para trabajar en equipo; las competencias para el uso, con propósitos múltiples, de las tecnologías de la información y la comunicación; la destreza intelectual necesaria para aplicar el conocimiento disponible en contextos diversos, y la soltura en el manejo de idiomas extranjeros, particularmente del inglés.

En este contexto, se reconoce ampliamente la influencia que la eficacia de los sistemas de educación y de formación ejerce sobre el desarrollo económico de las sociedades modernas. La propia Unión Europea ha acuñado el concepto de *triángulo del conocimiento* —constituido por la innovación, la investigación y la educación— y lo ha considerado esencial para hacer avanzar significativamente, en el espacio europeo, la economía basada en el conocimiento, tal y como la Estrategia de Lisboa y su sucesora, la Estrategia Europa 2020, pretenden de un modo explícito. Pero es preciso destacar que, según la propia doctrina de la Unión, se considera la educación y la formación como un prerrequisito para un completo funcionamiento de dicho triángulo⁷.

En el momento presente, existe un consenso amplio entre los economistas, a nivel internacional, a la hora de situar la mejora de la calidad de la educación y de su grado

⁶ FLAMART, M. (1988). *Les politiques de l'éducation*. P.U.F. París.

⁷ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007): “Towards more knowledge-based policy and practice in education and training”. *Commission staff working document*. SEC 2007/1098). Bruselas.

de eficacia como factor clave para posicionarse en la nueva economía con algunas garantías de éxito. De hecho, se dispone de estudios econométricos rigurosos que predicen el impacto en el largo plazo de la mejora de los resultados escolares sobre el crecimiento económico y el grado de prosperidad en los países de la OCDE⁸; pero también en España y en sus regiones⁹. Este es otro de los aspectos que explican esa presión política y social creciente sobre los sistemas educativos de los países desarrollados en orden a incrementar su eficacia.

En relación, finalmente, con la perspectiva social de la educación, el consenso internacional al respecto, reflejado en las posiciones doctrinales de los principales organismos multilaterales con responsabilidades en el ámbito educativo – OCDE, UNESCO y Comisión Europea-, no puede ser más evidente. Como señala Ernesto Ottone¹⁰ :

“(…) no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia. Existe, indudablemente, una alta correlación entre los esfuerzos educativos y la capacidad para conjurar los peligros más graves de desigualdad y exclusión y de producir rápidos avances en términos de desarrollo equitativo.”

No obstante, es preciso destacar la interdependencia de esta tercera perspectiva de la educación con respecto a las dos perspectivas anteriores, porque el avance hacia los ideales de justicia, equidad, prosperidad y cohesión social de esa sociedad que queremos depende, sustantivamente, de la capacidad de los sistemas educativos de integrar la perspectiva humanista y de conciliarla con la perspectiva económica. De lo contrario, será poco probable, en el contexto que se nos avecina, aspirar a la realización de dichos ideales de un modo sostenible en el tiempo.

3. LA CALIDAD DEL PROFESORADO COMO FACTOR CRÍTICO DE MEJORA

Justamente por las características del contexto más arriba descritas, y por la fundada visión prospectiva sobre su evolución futura, la calidad de las políticas en materia de educación y formación se ha situado en el punto de mira de los países más avanzados y de los antes citados organismos multilaterales; en particular de la Unión Europea que al hilo de su estrategia *Europa 2020* ha definido un marco específico de principios orientadores, de objetivos estratégicos, de políticas y de instrumentos de seguimiento y de control que se conoce como *Education and Training 2020* (ET2020)¹¹.

Se trata, en fin de cuentas, de concebir las políticas y ordenar las actuaciones correspondientes de modo que éstas tengan el mayor impacto posible sobre la mejora de

⁸OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD. Paris.

⁹SERRANO MARTÍNEZ, L. (2012) “Resultados educativos y crecimiento económico en España” en Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español. Fundación BBVA. Antonio Villar (coord.). Bilbao

¹⁰OTTONE, E. (1996). “Globalización y transformación educativa”. *Perspectivas*. Vol. XXVI, nº 2, junio, págs. 247-256.

¹¹CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). “Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)". Diario Oficial de la Unión Europea (2009/C 119/02). Bruselas.

la calidad y de la eficacia educativa. En este punto, merece la pena traer a colación el llamado *principio de Pareto* a modo de *heurístico*, esto es, como recomendación u orientación que facilita la solución del problema.

En su versión original, el principio de Pareto –debido al sociólogo y economista italiano Wilfredo Pareto (1848–1923)- establece, en cuanto a la eficacia de las acciones sobre sistemas sociales complejos, lo siguiente: “*Pocos vitales, muchos triviales*”. Este principio fue reformulado por Joseph Juran en la década de los cincuenta del pasado siglo, y aplicada al mundo de la calidad en la gestión de las organizaciones bajo la conocida *Regla 20-80*. Dicha regla empírica afirma que el 20 por ciento de la causas explica el 80 por ciento de los efectos.

Aplicado lo anterior a la definición de las políticas educativas, no se trata, pues, de dispersar los esfuerzos en mil y una medidas cuya influencia es pequeña, o incluso insignificante, sino de identificar ese grupo relativamente reducido de factores críticos, cuyo impacto sobre la mejora de los resultados escolares es máximo, y de concentrar sobre él las prioridades de la política educativa.

En los últimos veinte años se ha generado bastante evidencia empírica sobre cuáles son los factores que explican, en mayor medida, los buenos resultados escolares de los alumnos. Pero quizás sea el trabajo de síntesis de John Hattie, de la Universidad de Auckland, el más ambicioso^{12,13}. Efectuado sobre diferentes meta-análisis, la investigación de Hattie estableció una serie de factores gruesos que dan cuenta, en mayor grado, de las cifras de rendimiento escolar o de su varianza.

Si se ignoran los efectos de las interacciones entre los diferentes factores identificados, las características de los alumnos y sus habilidades intelectuales se sitúan en el primer lugar de la serie, al correlacionar con el rendimiento con una fuerza del 50%. A continuación, aparece el profesorado; lo que conoce y la calidad de lo que hace con sus alumnos explican hasta el 30% de la varianza de los resultados escolares. Seguidamente, se sitúan el centro escolar, la calidad de la dirección, el apoyo escolar que se facilita desde el hogar y su nivel de expectativas; y, finalmente, la interacción entre iguales. Cada uno de estos cuatro factores explica entre un 5 y un 10% de la varianza de los resultados de los alumnos, y sobre buena parte de ellos se puede operar directamente mediante políticas educativas.

Los resultados de este estudio de síntesis parecen acomodarse, *grosso modo*, a una suerte de “ley del inverso de la distancia”: el aprendizaje y la enseñanza son, en este orden, los procesos escolares más cercanos a los alumnos, y cuanto menor sea la distancia de la causa mayor será la intensidad de los efectos¹⁴. A modo de ejemplos concretos, investigaciones procedentes del mundo anglosajón han establecido que los alumnos de un profesor perteneciente al grupo de los mejores obtienen resultados

¹² HATTIE, J. (2003). “Teachers Make a Difference: What is the research evidence?” Australian Council for Educational Research Annual Conference on: *Building Teacher Quality*. October 2003. pp 1-17.

¹³ HATTIE, J. (2005). “What is the nature of evidence that makes a difference to learning?” Research Conferences 2005 - *Using data to support learning*. Australian Council for Educational Research Year 2005. pp. 11-21.

¹⁴ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012) “La escuela que necesitamos también en España”, prólogo de *La escuela que necesitamos*. E.D. HIRSCH (2012) Encuentro. Madrid.

cuatro veces superiores que los de un profesor perteneciente al grupo de los peores¹⁵; o que los alumnos con buenos profesores pueden progresar tres veces más rápido que alumnos con malos profesores¹⁶.

Así pues, si se centra la atención en la calidad del profesorado, en la calidad de la dirección escolar y en la calidad de las escuelas, y se acierta en las correspondientes políticas, el impacto sobre los resultados escolares será francamente sustantivo en el sentido de la mejora. *A sensu contrario*, si se cometen errores de bulto sobre el factor calidad del profesorado, cuyo impacto sobre los resultados de los alumnos es muy importante, ya se puede acertar en otras muchas políticas, que su influencia sobre los resultados escolares no será capaz de compensar los errores cometidos sobre ese factor crítico por excelencia.

4. LA DOCENCIA EN ESPAÑA FRENTE AL ESPEJO DE LAS PROFESIONES MODERNAS

La evidencia empírica, acumulada en el mundo académico en las dos últimas décadas del pasado siglo, sobre la importancia decisiva de la calidad del profesorado sirvió de base para que organismos e instituciones internacionales, tales como la OCDE¹⁷ y la consultora internacional McKinsey & Company^{18,19}, tomaran el testigo en la primera década del siglo XXI, y para que, a continuación, la Unión Europea revalorizara la cuestión del profesionalismo de la función docente y situara en una posición francamente relevante las políticas relativas al profesorado –selección, formación y desarrollo profesional- entre sus elegidas para el logro, en el marco *ET2020*²⁰, de su segundo objetivo estratégico: “Mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación”.

Como hemos señalado en otro lugar²¹, las profesiones, entendidas en un sentido moderno, se caracterizan por disponer de una base de conocimiento experto propio cuya explotación eficaz es la esencia de un ejercicio profesional exitoso. Por otra parte, la consolidación y la mejora de esa base de conocimiento, mediante contribuciones individuales o de equipos, y su difusión interna, constituyen otros de los rasgos esenciales de la dimensión profesional de cualquier actividad humana.

¹⁵ SANDERS W. and J. RIVERS (1996), “Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement”, Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tennessee.

¹⁶ Citado en BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Londres.

¹⁷ OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD. Paris. <www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.

¹⁸ BARBER, M and MOURSHED, M. (2007). *Ibid*.

¹⁹ AUGUSTE, B., KIHN, P. and MILLER, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective*. McKinsey & Company. Londres.

²⁰ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). *Ibid*.

²¹ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012). “El fortalecimiento de la profesión docente. El MIR educativo”. En *Monográficos Escuela. Contar con los mejores docentes: selección y formación práctica*. pp. 6, 7.

En relación con ese primer rasgo característico, el conocimiento profesional es un conocimiento *codificado*; es decir, contiene un “sistema de clasificación”²² o un repertorio explícito de situaciones problemáticas, de diagnósticos y de soluciones o tratamientos cuyo manejo, contextualizado, enriquecido y afinado por el saber que aporta la experiencia personal, constituye la base del ejercicio profesional, de su acierto y de su consiguiente reconocimiento social y económico en todas las profesiones liberales. Médicos, economistas, abogados, arquitectos o ingenieros, por ejemplo, se acomodan a este esquema. Con relación a lo segundo, y en el seno de esa “comunidad de prácticas” que se forma en torno a cualquier profesión madura, se producen aportaciones a la base común de conocimiento, no solo a través de investigaciones e innovaciones efectivas –de validez asegurada– sino también por la transformación de un conocimiento tácito, generado por la experiencia individual, en un conocimiento explícito que sirve de guía a las nuevas generaciones de profesionales. Es mediante mecanismos institucionales de formación para el acceso a la profesión, primero, y de empleo personalizado –principalmente a través del estudio– de las diferentes actualizaciones de esa base de conocimiento profesional, después, como los buenos profesionales ejercen su función.

Cuando, a la luz de este esquema general, se analiza la profesión docente se advierte de inmediato la falta de una suficiente consistencia en tanto que profesión. Su base de conocimiento experto es débil y lo es por diferentes razones. En primer lugar, porque carece de un corpus científico homologable al de otras profesiones, desde el punto de vista de su grado de solidez. Ello se traduce en una disgregación sustantiva entre la formación universitaria recibida y las necesidades de la práctica profesional. Muy a menudo, el profesor de educación secundaria que inicia su carrera lo hace con un escaso conocimiento sobre los problemas a los que se ha de enfrentar en el aula y en el centro educativo, sobre las soluciones existentes y sobre los métodos efectivos para abordar cuestiones recurrentes en el ejercicio de la profesión. Es, por lo general, de la interacción informal con compañeros experimentados y de la propia práctica de donde el joven profesor va extrayendo una suerte de conocimiento intuitivo, a veces imitativo pero siempre escasamente codificado. De este modo, los profesores noveles van redescubriendo por sí mismos, vez tras vez, promoción tras promoción, el conocimiento profesional.

5. LA FORMACIÓN INICIAL COMO CAMINO HACIA LA PROFESIÓN DOCENTE

La propuesta efectuada desde *Magisterio* por Eugenio Nasarre y por el autor²³ en el sentido de transponer, con la debida adaptación, el modelo MIR de formación de médicos especialistas al ámbito educativo, va mucho más allá de la mera introducción de un nuevo sistema de acceso a la función pública docente. Se pretende, en nuestro caso, la implementación de un método completo y efectivo de acceso a una profesión en el sentido riguroso y moderno del término. El llamado “MIR educativo” comporta el exponer a los profesores aprendices a una formación orientada, de principio a fin, al ejercicio de la profesión; a un aprendizaje por entrenamiento de la mano de profesionales expertos; a una familiarización progresiva con las mismas situaciones que

²² HARGREAVES, D.H. (2000). “La production, le transfert et l’utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative”. En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OCDE. Paris

²³ NASARRE, E y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). “Una propuesta sobre el MIR educativo”. *Magisterio*, 26 de enero, p. 23.

aquellas con las que tendrán que enfrentarse posteriormente; a una sensibilización sobre el potencial de mejora profesional que alberga la investigación sobre la práctica; y a una consolidación de la base de conocimiento de la profesión docente. Estamos, por tanto, ante una propuesta de reforma profunda y de alcance en el seno del sistema educativo español.

Cuando se compara, en detalle, la organización del MIR con los sistemas vigentes de regulación de la profesión docente se advierte, con toda claridad, una distancia sideral entre ambos planteamientos que constituye el fiel reflejo de las diferencias existentes, en cuanto a rigor y consistencia, en la conceptualización de ambas profesiones desde las mismas profesiones. Así, por ejemplo, en el MIR la acción del “Tutor docente” sobre el médico residente es una acción completa: le acompaña y aconseja, le evalúa y supervisa su progresión como especialista, incluido su contacto con la investigación a través de la participación en reuniones científicas y congresos. Una “Comisión de docencia” aprueba, a propuesta del tutor, el extenso itinerario formativo del principiante y desarrolla un conjunto amplio de actuaciones con vistas al control y al aseguramiento de la calidad del proceso formativo; entre ellas, la acreditación y re-acreditación de los Tutores docentes y su formación permanente. El compromiso del sistema MIR con la calidad se refleja, asimismo, en la importancia otorgada a la evaluación, que concierne tanto al residente –formativa, anual y final–, como a la institución – auditorías docentes–. Ello contribuye a generar la cultura de excelencia que es característica de este modelo de formación profesional inicial.

Además, la organización del “MIR educativo” ofrece, en sí misma, un procedimiento para implicar a los centros escolares en la sistematización del conocimiento profesional. Al asumir –aquellos que reúnan las condiciones requeridas– el papel de centros de formación inicial, se vincularán progresivamente a la investigación sobre la práctica de un modo semejante a como hacen los hospitales con la investigación clínica. Se identificarán y se describirán las buenas prácticas, se difundirán y se replicarán en otros centros, generándose así un movimiento de explicitación y enriquecimiento de la base de conocimiento profesional que, a poco que se le apoye, terminará alcanzando a la universidad y produciendo un círculo virtuoso, con efectos notables sobre la profesionalización de la docencia y sobre la mejora de nuestra educación.

6. LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO HERRAMIENTA PARA ROBUSTECER LA PROFESIÓN DOCENTE

Las organizaciones que trabajan con el conocimiento son conscientes de que su mayor potencial reside en la mente de sus empleados. Son ellos los que, en el desempeño de sus tareas, aumentan el caudal de conocimiento útil, enriquecen sus capacidades y se hacen cada vez más expertos en la administración de las competencias que definen el saber y el saber hacer de la organización. Por ello, prestan una especial atención a lo que se ha dado en llamar la “gestión del talento”.

Los centros educativos guardan algunas similitudes con ese tipo de organizaciones. Así que no es de extrañar que cuando en los entornos internacionales se aborda la cuestión del personal clave, se aluda, en ambos casos, a procesos similares y se emplee un lenguaje, en cierto modo, común²⁴. Por todo ello, la definición de una carrera

²⁴ OECD (2005). *Ibid.*

docente constituye una pieza esencial en la gestión del talento en educación. No se trata únicamente de acertar en los inicios, sino de procurar un alto nivel de estímulo y de perfeccionamiento del profesorado a lo largo de toda su vida profesional. Y, de acuerdo con este enfoque, la formación permanente constituye una pieza central.

Uno de los instrumentos para articular, de un modo efectivo, una carrera profesional es el *Plan de carrera*²⁵. Se entiende por Plan de carrera una previsión personalizada de evolución profesional –y de sus posibles tramos o grados– en la cual la formación, la evaluación del desempeño, las recompensas y, en su caso, la promoción se integran en un todo coherente.

Centrándonos en el papel de la formación permanente en el Plan de carrera, cabe destacar que el plan permite orientar la formación continua y ésta hace posible la progresión de conformidad con el plan. Además de proporcionar el fundamento objetivo de las recompensas, la evaluación detecta las necesidades de formación de cada profesor para mejorar en el ejercicio de la profesión. Así pues, encajada en el seno del Plan de carrera, la formación permanente del profesorado adquiere un significado profundo que refuerza el profesionalismo de la acción docente: en primer lugar sirve para preparar la evolución profesional y orientarla hacia el siguiente estadio de la carrera; pero, además, proporciona al profesor los conocimientos y las competencias profesionales que, en función de sus circunstancias personales o del contexto, necesita para mejorar la calidad y la eficacia de su ejercicio profesional.

7. CONCLUSIÓN

En el contexto que se perfila en el horizonte propio del presente siglo, los sistemas de educación y formación tienen ante sí el desafío ineludible de la mejora. Este desafío global, a la luz de las evidencias disponibles, tiene en el robustecimiento de la profesión docente uno de sus componentes nucleares. Ello requiere no solo la adquisición de competencias profesionales, de un modo sistemático y efectivo, por parte de los candidatos a profesor, sino también la creación de una genuina “comunidad de prácticas”, el desarrollo de una auténtica identidad profesional y la generación de un sentimiento de pertenencia a un grupo de profesionales a cuyo avance se ha de contribuir.

Para el logro de todo ello, el acierto en la concepción e implementación de los sistemas de formación profesional inicial y permanente del profesorado resulta esencial. Pero, además y dada su orientación al largo plazo, es necesario abordarlo con urgencia, desde una visión clara y empíricamente fundada de a dónde se quiere llegar, y desde una concepción adecuada de la gestión de los procesos de transición hacia ese nuevo modelo. Si esto se logra, nuestro país podrá encarar, con mayores expectativas de éxito, los retos colectivos del siglo XXI.

²⁵ LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*. Ed. La Muralla. Madrid.

Capítulo 5

Organización, satisfacción y reflexión sobre la experiencia en el Máster en Formación del Profesorado en Asturias

M^a Ángeles Pascual Sevillano

Universidad de Oviedo

Tras cuatro años en la tarea de coordinación del máster en formación del profesorado, se exponen en estas líneas algunas reflexiones sobre el modelo de formación inicial adoptado en el máster a raíz de la satisfacción mostrada por los estudiantes en estos cuatro años y el interés mostrado por las diferentes administraciones educativas (véanse universidad y Consejería de Educación) encargadas de su gestión.

1. INTRODUCCIÓN

Comprender la idoneidad del máster en formación del profesorado de educación secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, es algo que todos hemos dado por sentado, ya que era una exigencia de muchos años y continuas moratorias, que por fin veía la luz. Sin embargo, después de cuatro años de puesta en marcha es necesario un análisis de los elementos participantes en su consecución, con el fin de poder saber si esta formación es la respuesta a las necesidades demandadas.

Por una parte, considero que la estructura del máster encuentra su sentido al analizar la trayectoria de la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria y por otra, al analizar la especial coyuntura de nuestro sistema educativo en el momento actual, sin obviar la trayectoria histórica que nos ayuda a comprender a qué tenemos que responder.

2. QUÉ SISTEMA ESCOLAR TENEMOS Y A QUÉ CONTEXTO HA DE RESPONDER EL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Conocer la trayectoria y características de nuestro sistema educativo nos ayuda a comprender la necesidad de una formación inicial del profesorado fuerte, respetuosa con la sociedad del momento y de compromiso por parte de nuestros gobernantes.

Si analizamos los últimos documentos de evaluación del sistema educativo uno de los datos más significativos son los cambios que han tenido lugar en los últimos veintidós años en relación a los porcentajes de escolarización. En el curso 2009-10 prácticamente el 100% de la población española entre los 3 y los 15 años está escolarizada y se encuentra entre las más altas del mundo (MEC, 2012a). Nuestro sistema educativo está cubriendo metas que pueden considerarse, con toda justicia, como auténticos hitos históricos (Esteve, 2001). En España, ha mejorado el nivel educativo de la población adulta entre 2000 y 2010, pasando del 38% al 53% el porcentaje de españoles de 25 a 64 años que poseen estudios superiores a la primera etapa de Educación Secundaria (MEC, 2012b). Sin embargo, este dato que debiera parecernos satisfactorio, se ve empañado por otra situación en polo opuesto y es que los profesores viven en muchas ocasiones, con desánimo y frustración su profesión ante el cúmulo de dificultades que deben resolver y para las que se encuentran impotentes, lo cual nos permite extraer una primera observación y es que en este proceso de cambio la

figura del docente no se ha preparado como era necesario y se hace perentorio realizarlo desde este punto de vista e introducir las modificaciones pertinentes, especialmente en sus condiciones de trabajo y valoración social con el fin de que sean capaces de asumir las nuevas responsabilidades que se han encomendado a la educación.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 supuso uno de los cambios históricos más importantes de nuestra trayectoria educativa al declarar obligatoria la enseñanza secundaria. Esto significó que esta etapa dejaba de tener un carácter propedéutico, como paso hacia la Universidad, y se configura como una etapa educativa con valor en sí misma.

Este cambio, fue fruto de una demanda social, de un fuerte y rápido cambio en nuestra sociedad, donde la igualdad de oportunidades y el carácter institucionalizador de la educación marcarían un nuevo rumbo en nuestra sociedad. Sin embargo, esta mutación no se llevó a cabo con la lógica que exigía aquel momento, la formación del profesorado para afrontarlo y ello ha originado gran desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos que siguen juzgando y afrontando el nuevo sistema de enseñanza con una mentalidad y unos baremos cercanos aún a la antigua enseñanza selectiva, se siguen aplicando parámetros y valores similares a la situación previa, en la que sólo una minoría tenía acceso a la enseñanza, y el sistema selectivo de exclusión expulsaba cada año a los alumnos con más dificultades o problemas de conducta (Esteve, 1991).

Enseñar hoy implica atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes (Esteve, 1994) y ello supone dos nuevos desafíos: un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley. Y el segundo desafío es la declaración implícita de que la institución escolar es el único camino de acceso a la vida adulta.

La segunda etapa de Educación Secundaria se ha convertido, según la OCDE, en la cualificación mínima para poder acceder con éxito al mercado laboral y reducir el riesgo de desempleo. Y nos encontramos con datos como que solo el 22% de la población en 2010 posee estudios de segunda etapa de Educación secundaria (Bachillerato y FP de grado Medio) muy alejados por tanto, de las cifras de la OCDE (44%) y de la Unión Europea (48%). De manera que en los últimos diez años el sistema educativo y las familias hemos pasado a una nueva exigencia que cambia por completo el panorama social impulsado por el motor cualificación-empleo que ha azotado la nueva economía en el mundo. El mayor reto para el 2020 se encuentra en bajar la tasa de abandono del sistema educativo y flexibilizar la reinserción al mismo.

Ante esta situación, las administraciones educativas han ido prorrogando una situación de afrontamiento de la formación inicial de los profesores con continuos aplazamientos sobre como abordar este elemento de la sociedad, tan crucial para nuestro futuro que es la educación.

Para hacer frente a los nuevos problemas derivados de la extensión de la educación obligatoria al ámbito de la educación secundaria necesitamos unos profesores más centrados en la tarea de educar y más ligados a la idea de generar una cultura general, con una clara ruptura del modelo tradicional del profesor de secundaria centrado en los contenidos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria (Helsby, 1999). Sin embargo, los reales decretos que regulan la educación no

contemplan de manera adecuada esta nueva situación en el desglose de de unos contenidos que es prácticamente imposible abordar con el suficiente reposo como para que se adquieran las competencias básicas deseables (Echeita y Verdugo, 2004).

Esta contradicción ha generado un grave problema de identidad profesional: muchos de los profesores de secundaria, formados en las Facultades de Ciencias y Letras, rechazan el papel de educador, para el que no se les ha formado y que no sabrían cómo afrontar. Y tampoco se está formando a los futuros profesores para que sean capaces de abordar la tarea de educar.

Nuestros sistemas de enseñanza se han diversificado y hecho más flexibles, se han adaptado a los cambios sociales presentes en las aulas. Se han adoptado medidas organizativas que tratan de resolver conflictos bajo el paradigma de la inclusión, pero asumiendo estrategias no tan inclusivas como aparentan ser porque en el fondo suscita una falta de interiorización de esa realidad (Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales, 2004).

Dar calidad a nuestro sistema educativo supone abrir una nueva era en la que se revalorice la figura del profesor y se centren lo mejor de nuestros esfuerzos en darles la oportunidad de desarrollar un trabajo de calidad. La calidad en la educación estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor. Por ello, para dar calidad a nuestro nuevo sistema educativo debemos dar un apoyo decidido de la Administración educativa y del conjunto de la sociedad al trabajo de profesores. Apoyo mejorando sus condiciones de trabajo y dando visibilidad a la nueva situación, manteniendo unas expectativas sociales acordes con la misma. La misma sociedad que pide a nuestros profesores asumir nuevas responsabilidades no les prepara, en su periodo de formación inicial, para hacer frente a las realidades profesionales a las que luego se van a enfrentar.

La realidad es que en el momento actual la mayoría de los profesores aprenden el ejercicio docente por intuición o mediante la práctica del ensayo y error. Todavía está muy presente que lo que un profesor necesita para dar clase es tener un buen dominio de la materia que va a impartir. (*Pantoja y Campoy, 2000*).

Nuestro sistema de formación de profesores ha de explicarles cómo organizar la clase de forma productiva, cómo establecer y mantener ese orden mínimo sin el cual el trabajo es imposible (en eso consiste la disciplina) y cómo enfrentar los conflictos sin caer en las situaciones de indefensión (los profesores que abandonan la clase llorando), ni en las respuestas agresivas (los profesores que engendran una violencia permanente y oculta, que finalmente acaba manifestándose en diversas reacciones agresivas de los alumnos) (*Esteve, 2001*).

Como señalan Cox y Heames (2000) una de las destrezas en las que debemos formar a nuestros actuales profesores es la capacidad de asumir situaciones conflictivas. Y para esta tarea, de forma reiterada, se ha considerado siempre el mínimo de horas (Curso de Adaptación Pedagógica 300 horas de formación, el Real Decreto 1692/1995 proponía entre 60-75 créditos y el modelo que surge es de 60 créditos, que además nunca llegó a ver la luz y pospuesto en dos reales decretos, el Real Decreto 321/2000 y el Real Decreto, 325/2003, el Real Decreto 118/2004 que prorroga el calendario de implantación en el Real Decreto 1258/2005 y no llega a ver tampoco la luz).

Me parece relevante aportar algunos datos recogidos en los informes del Ministerio de Educación (2012) sobre la situación de trabajo del docente hoy en España:

- El número total de horas de un profesor es de 1.050 en Educación Secundaria, superando a las medias de la OCDE (920) y de la Unión Europea (907).
- La ratio alumnos-profesor en el conjunto de la Educación Secundaria referido solo a instituciones públicas es bastante inferior a la media de la OCDE y de la UE.
- El salario de los profesores es superior en España en todas las etapas. En el salario inicial es donde la diferencia es mayor. Después de 15 años o en el salario máximo alcanzable la OCDE y la UE acortan las distancias.
- Los centros públicos tienen menor autonomía en la toma de decisiones que en el conjunto de los países de la OCDE y de la Unión Europea. Mientras que en la OCDE y en la UE21 los centros educativos toman el 41% y el 46% de las decisiones respectivamente, en España este porcentaje tan solo alcanza un 25%.

La autonomía en la toma de decisiones viene referida a: la organización de la instrucción, la planificación y estructuras, la gestión del personal y los recursos. El principal punto a favor de una mayor autonomía de los centros educativos reside en la mejora de la eficacia y eficiencia de la gestión educativa. Un mayor conocimiento de las necesidades y las capacidades de la comunidad escolar por parte de las instituciones más próximas a la realidad educativa, favorece la optimización de la distribución de los recursos y el control sobre ellos, fomentando la productividad y el sentido de la responsabilidad de los centros. Una mayor autonomía se asocia con la reducción de la burocracia, el fomento de la innovación y, como consecuencia, una mejora generalizada de la calidad educativa. Los resultados del estudio PISA 2009 sugieren que una mayor autonomía de los centros educativos en la definición y elaboración del currículo y de las políticas de evaluación, influye de forma positiva en el rendimiento del alumnado.

Dejo a la libertad del lector las inferencias que se pueden llevar a cabo de estos datos y sobre los que la investigación educativa ya ha escrito muchas líneas desde diferentes perspectivas.

3. EL ESQUELETO DEL MÁSTER

Si bien llevo en la coordinación/dirección del máster casi cuatro años, no participé en el diseño del plan de estudios del mismo a partir de la Orden ECI 3858/2007.

Algunas líneas más atrás hice mención a las endebles intenciones de la Administración educativa para dar una buena formación inicial al que iba a ser profesor de secundaria y merece la pena no obstante, detenernos en real decreto de 1692/1995 (Título de Especialización Didáctica, TED) porque en él vamos a encontrar muchas similitudes con la estructura actual del máster.

En la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se establece la exigencia de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica (TED) y el RD. 1692/1995 regula dicho título mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica para impartir las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la formación profesional

obligatoria. Establece que tendrá una **duración mínima de un año académico** e incluirá un período de prácticas docentes.

“El curso de cualificación pedagógica debe proporcionar al futuro profesorado de la educación secundaria la **formación psicopedagógica y didáctica inicial** necesaria para acometer las tareas propias de la función docente **de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE**. En este sentido constituye el punto de partida para dotar al sistema educativo con un profesorado altamente cualificado. Debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa sobre la cual vendrá a articularse posteriormente la formación permanente y la actualización científica, técnica y didáctica del profesorado... la búsqueda del mayor grado posible de **integración entre la formación teórica y la formación práctica** entendida esta última como **práctica profesional docente**. La integración entre la teoría y la práctica debe ser pues la característica esencial de la formación inicial del profesorado de educación secundaria lo cual conduce por una parte a subrayar el carácter teórico-práctico de la totalidad de las enseñanzas incluidas en el curso de cualificación pedagógica y por otra a concebir el **«practicum» como el componente formativo vertebrador del curso**.

Se vincula estas enseñanzas a las universidades con el fin de asegurar el contacto permanente de la formación inicial del profesorado con el progreso en los diferentes campos y áreas del conocimiento científico y técnico y garantizar su necesaria articulación **con avances de la investigación psicopedagógica y didáctica**. Y a las instituciones docentes, es decir, **los institutos de educación secundaria** con el doble fin de **facilitar que el «practicum» pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso** de cualificación pedagógica y al mismo tiempo aprovechar los **conocimientos y la experiencia de los profesores y profesoras en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente**. Una tercera cuestión es la necesidad de **vincular la formación inicial** de los profesores y profesoras **de formación profesional específica a los diversos sectores productivos** con el fin de que adquieran un adecuado **conocimiento del entorno empresarial y de los requerimientos formativos** del sector correspondiente.

Los planes de estudios del curso de cualificación pedagógica se organizarán en **dos bloques de enseñanzas**: un bloque de enseñanzas teórico-prácticas y un bloque de enseñanzas de práctica profesional docente «practicum».

El **bloque de enseñanzas teórico-prácticas** tendrá una carga lectiva mínima de **40 créditos** y estará formado por **materias obligatorias** y por **materias optativas**. Las materias **obligatorias serán generales**, es decir comunes a todos los alumnos que cursen el curso de cualificación pedagógica **y específicas**, es decir propias de la especialidad elegida para la realización del curso. El bloque de enseñanzas de **práctica profesional docente tutorizada de 15 créditos** de los que al menos **10** se destinarán a practicar la **docencia tutorizada en centros de educación secundaria** y el resto a la **preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes** realizadas.

El plan de estudios garantizará una adecuada **coordinación entre el practicum y las materias teórico-prácticas.**

Materias obligatorias generales:

1. Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar (4 créditos)

a) Procesos de elaboración de curricula. Métodos, estrategias y medios de enseñanza. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales. Estrategias en la innovación didáctica.

b) Estructura y funciones de las organizaciones educativas. La organización de los centros en el marco de los sistemas educativos.

2. Psicología del desarrollo y de la educación. (4 créditos).

a) Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos. Aprendizaje escolar e instrucción. Contenidos y variables del aprendizaje escolar en la relación educativa.

3. Sociología de la educación. Teorías instituciones contemporáneas de educación. 4 créditos.

a) Análisis sociológico del sistema educativo. Sociología de las organizaciones educativas.

b) Explicación y comprensión del fenómeno educativo. Teoría de la acción educativa. Teoría de los procesos educativos. Sistemas de la educación formal, no formal e informal.

4. Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tutoría y orientación educativa. 4 créditos.

a) Atención a la diversidad y diversificación curricular. Atención a la diversidad en la configuración y concreción del curriculum. Vías y medidas de atención a la diversidad.

b) Necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Respuesta educativa a las necesidades educativas especiales.

c) La orientación en el sistema educativo. La función tutorial como elemento de la función docente. Orientación e intervención educativa. Departamentos de orientación.

B. Materias obligatorias específicas.

Didáctica del área curricular y, en su caso, de las disciplinas, materias o módulos correspondientes a la especialidad. 10 créditos.

C. Materias optativas No podrá superar el 20% de la carga lectiva del bloque teórico-práctico (8 créditos). Servirá para completar la formación en los contenidos científicos y técnicos de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a la especialidad elegida. (RD.1692/1995)

Si analizamos detenidamente este real decreto vemos que sienta las bases de lo que es el actual máster en formación del profesorado:

1. Su carácter teórico-práctico
2. La importancia del practicum como eje vertebrador de la formación
3. La selección de los centros y tutores del practicum y la consideración de su tarea formativa.
3. La estructura de materias comunes y específicas.
4. La laguna sobre los complementos de formación/optatividad, que sigue sin resolverse en el máster.
5. La responsabilidad de las universidades para su impartición. Este aspecto implicaba una adecuada selección del profesorado encargado de dicha docencia, de ahí que uno de los puntos fundamentales haya sido cómo organizar dicha docencia. En la Universidad de Oviedo se “implican” 25 departamentos en la docencia del máster y 38 áreas de conocimiento, de manera tal que algunos profesores imparten en el máster 15 horas de docencia, primando, la especialización por encima de la formación como educadores y generando dicha organización muchas dificultades en la coordinación.

Podemos ver, a la vista de esta descripción cuál ha sido la inspiración del máster. Por otra parte, si nos detenemos en cuáles han sido las principales quejas manifestadas por el alumnado del CAP, podemos encontrar en las investigaciones realizadas al respecto (Campoy, 1997a, 1997b; Esteve, 1997) las siguientes conclusiones: la escasa motivación del alumnado del CAP, los problemas de planificación y coordinación del profesorado que lo imparte, los contenidos de formación, los horarios inadecuados, el elevado número de alumnos por aula, el excesivo contenido teórico de las clases, la inadecuación didáctica de las aulas, la falta de un profesorado estable y cualificado o la insatisfacción en la realización de las prácticas programadas, son algunas de las principales quejas manifestadas por el alumnado, que se traducen en un sentimiento generalizado de ‘expectativas frustradas’ y de ‘trámite necesario’ para el ejercicio profesional.

Y ahora veamos lo que nos dicen los estudiantes del máster, cuáles son sus quejas y qué percepción tenemos sobre la organización y funcionamiento del mismo.

4. EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La justificación del Máster se encuentra en los cambios que ha experimentado la Educación Secundaria en los últimos años, tales como la reestructuración de las etapas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, la reorganización de la formación profesional, la modificación y actualización del currículum de los diferentes niveles y etapas, la incorporación a los centros educativos de numerosos jóvenes y adolescentes procedentes de diferentes países y culturas (debido al fenómeno de la inmigración) o la consideración de las problemáticas de las personas con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (Zagalaz, Molero, Campoy y Cachón, 2011).

Por tanto, hemos de partir en primer lugar de una primera reflexión, qué docente necesitan nuestros estudiantes, qué docente es necesario en nuestro sistema educativo.

Algunas de las respuestas ya han sido dadas con anterioridad. Las competencias establecidas en la *ORDEN* ECI/3858/2007, de 27 de diciembre y el plan de estudios establecido no es suficiente para una buena formación inicial del profesorado, responde a un sistema de mínimos en la formación y sería necesario mantener la importancia de la formación práctica e incrementar la formación del profesor como educador y ello pasa por un incremento de la formación del módulo genérico que es donde tiene mayores lagunas el docente y donde se dan el mayor número de problemas en la docencia diaria.

A lo largo de estos cuatro primeros años de implantación del máster, llama la atención que hayan sido pocos los estudios y reflexiones que sobre el mismo se han llevado a cabo. Algunos de los titulados ya se encuentran en el Sistema educativo como docentes y sería interesante conocer que les ha aportado el máster a su experiencia como profesores noveles.

Por otra parte, el diseño de los nuevos planes de estudio de todas las titulaciones en el proceso de convergencia europea hubiera sido una buena oportunidad para diseñar una formación inicial desde los títulos de grado que sin ser una especialización si permitiera al futuro docente adquirir desde su especialidad una orientación como docente. Pero nada de esto existe salvo en muy contadas titulaciones como matemáticas.

Otro aspecto importante para reflexionar es **el tiempo de formación** y considero que no es suficiente, a raíz de la experiencia de estos cuatro años. El Real Decreto *1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* en los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario se dispone que tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, practicas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título. Este real decreto se concreta en la *ORDEN* ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Y aquí se decide que tendrá el mínimo exigido es decir, 60 ECTS, que se concreta en descriptores para un módulo genérico, un módulo específico y el Practicum y Trabajo Fin de Máster. Por tanto, nos encontramos con el mismo número de horas con que se había diseñado en el RD 1692/1995, 600 horas de formación presencial en un curso académico, lo cual obliga a llevar a cabo la formación de forma muy solapada, sin el necesario reposo en la formación. El estudiante se siente abrumado con unos contenidos muy ajenos a su formación, sin tiempo para la reflexión necesaria y ello unido a grupos numerosos donde las aulas no siempre cumplen con las condiciones más adecuadas (se repiten las críticas dirigidas anteriormente al CAP) para fomentar metodologías de enseñanza acordes con las demandas actuales.

Cómo se ha distribuido entre los diferentes departamentos y áreas dichos módulos es un aspecto muy importante para la organización del máster en cada universidad. Ya hemos comentado en otro momento de este texto el resultado final a cómo se ha llevado a cabo en la UNIOVI y en el resto de universidades el resultado ha sido similar.

Por otra parte, la evaluación llevada a cabo por la ANECA (2011) arroja datos relevantes, es necesario ir a grupos reducidos de 30 alumnos y no más de 4 profesores,

¿por qué? Pues sencillamente en el momento actual en el máster un alumno puede tener hasta 15 profesores a lo largo del curso. Se ha troceado hasta tal extremo la docencia que cada profesor puede dar 15 horas y marchar y para ese número de horas se pide una tarea al alumno que puede llegar a ser relevante en su formación o no serlo porque responde únicamente a 15 horas de docencia de un profesor y con ese número de horas se tiene que justificar una carga no presencial.

Si el licenciado o graduado en Historia del arte aprueba unas oposiciones en la especialidad de ciencias sociales tendrá que impartir un conjunto de asignaturas que van desde: Geografía en Bachillerato a Historia y cultura de las religiones en la ESO y ha de responder a través de un temario al conocimiento sobre esas materias, por tanto ha de estudiar los contenidos relacionados con ellas y especificados en el temario de oposiciones. Son contenidos a estudiar o bien adaptar de lo estudiado en su licenciatura o grado. Sin embargo cómo impartir esa asignatura y dar respuesta a los requerimientos de una programación docente y a unos elementos curriculares y trabajar con los alumnos de una determinada edad sabiendo cómo aprenden, cómo influyen sus emociones en el aprendizaje, cómo enseñar esa materia para que resulte adecuada al grupo heterogéneo que tiene en cada aula, eso no se aprende durante la carrera estudiada y esa debe ser la especialización del máster, elementos psicopedagógicos y didácticos de la especialidad y del conjunto de elementos que configura la profesión del docente que es la de educar, en la educación secundaria obligatoria y que tendrá un carácter más propedéutico en el bachillerato y profesional en los ciclos formativos.

Sin embargo, este suele ser el componente que más se desprecia en el máster por parte de los estudiantes, bien porque los profesores del módulo genérico no sepan transmitirlos de forma adecuada o bien porque existe, socialmente, cierto escepticismo hacia el componente psicopedagógico de la formación de los docentes. Hay un desprecio nuevamente manifiesto por los docentes hacia la burocratización de la enseñanza. Documentos que se realizan porque son requeridos por la administración educativa pero que luego no se utilizan en el centro. Planes de acción tutorial que se realizan y luego no se aplican, planes de atención a la diversidad que se esbozan y luego no se conocen por parte de los profesores. Algo no está encajando en el modelo que se está adoptando. Algunas universidades han convertido el máster en una academia de oposiciones y así todo el mundo está contento. Esto no es lo que queríamos para esta formación que durante tanto tiempo hemos reclamado.

La satisfacción de los estudiantes con el máster es baja. Son alumnos exigentes, si se les ha obligado a realizar un máster quieren salir siendo los mejores profesores. Quieren tener la certeza de que mañana van a poder desempeñar esa profesión porque se les ha dado las herramientas para ello. Y si cuando terminan no se sienten así se sienten defraudados y te lo dicen.

En cuanto a la satisfacción de los docentes con el máster, aquí la diversidad de situaciones en el conjunto del país es muy diversa. Por este motivo solo apporto los resultados en la Universidad de Oviedo que se pueden ver en este Gráfico 1.

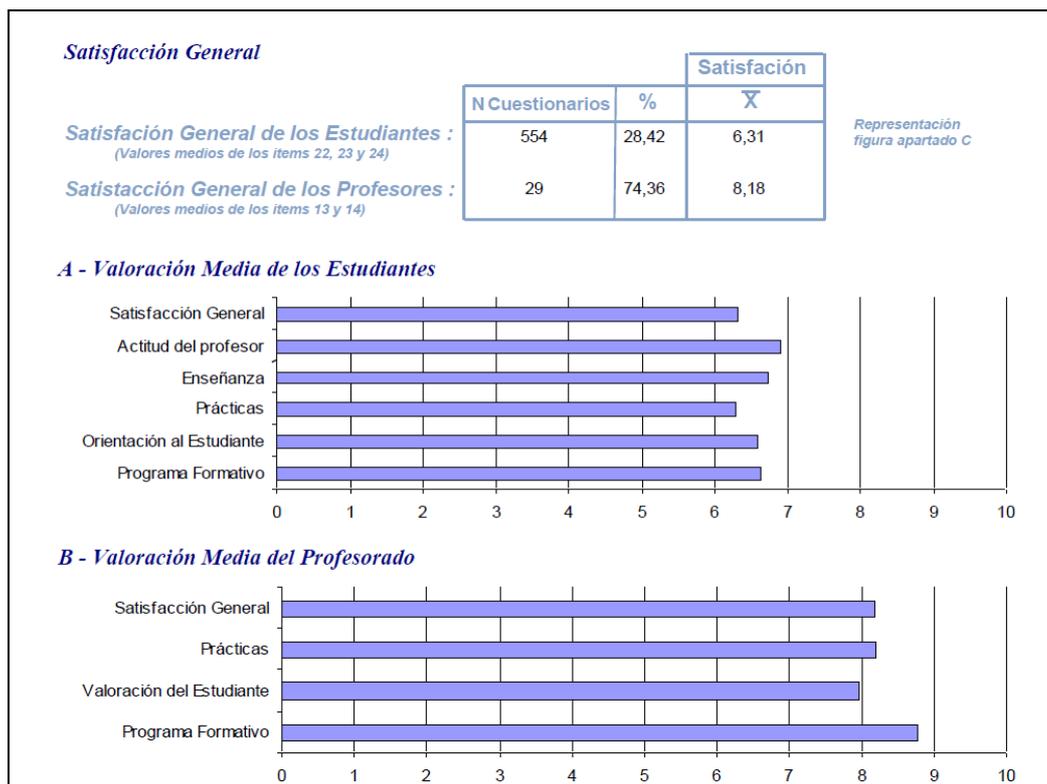


Gráfico 1. Resultados de la Encuesta General de la UTC de la Universidad de Oviedo sobre la satisfacción de los estudiantes y profesores del máster en el curso 2011-12.

5. OTRO DATO IMPORTANTE ES LA OPINIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE LA FORMACIÓN QUE SE IMPARTE EN EL MÁSTER

La formación práctica que los estudiantes reciben en los IES son otro elemento importante y aquí surge nuevamente la eterna disyuntiva entre teoría y práctica.

En general el grado de satisfacción de los estudiantes en este período es muy alto y es necesario aprovechar este momento para la reflexión y construcción de un carácter profesional adecuado a la realidad.

Cuando hablamos con los estudiantes (se realizan dos reuniones durante el curso académico, con todos los representantes de cada especialidad) nos dicen que en la facultad se dan muchos contenidos teóricos y pocos procedimientos de actuación y cuando estos se abordan en clase no se ajustan a lo que se hace en los centros. El caso es que por una parte se encuentra “lo que es” y por otra lo que “debería ser” y a lo mejor el punto de encuentro es lo que no se está abordando desde el máster. La coordinación entre los IES y la universidad tiene que ser mayor y trabajar de forma unida para poder dar respuesta a muchas problemáticas que existen en la educación secundaria.

¿Es el modelo de formación práctica el adecuado en la sociedad del siglo XXI? A veces se mide el practicum por el número de horas que se invierten estando presentes en un centro. No debería ser así. Una buena formación es aquella que da la oportunidad de reflexionar sobre lo que se hace, de ser espectadores activos de una buena práctica y

ensayar actuaciones. Y esto pasa por una selección adecuada de centros y tutores con interés en la formación y por un reconocimiento adecuado de dicha labor. Si en los centros a los estudiantes en formación no se les proporciona un grado de autonomía y de poder intervenir de forma adecuada en la toma de decisiones, difícilmente estaremos valorando la formación que se está dando. Considero importante un compromiso por parte de los centros como conjunto y no de forma parcial por parte de algunos tutores, porque así no generamos un modelo adecuado de formación en el que un alumno se tiene que mover de centro cuando su tutor se ha puesto de baja porque ningún otro profesor del departamento quiere asumir temporalmente esa tutorización.

Creo que es el momento adecuado de pararnos a reflexionar sobre el máster, ver las lagunas que están surgiendo y valorar si realmente podemos mejorar y cómo hacerlo.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), (2011). Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Recuperado el 21/02/2012 en <http://es.scribd.com/doc/88012428/Informe-Master-Secundaria-ANECA>.
- Campoy, T.J. (1997a). Un estudio psicopedagógico del alumnado del CAP en la Universidad de Jaén, La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el Currículum. Valencia. AEOP, pp. 420-422.
- (1997b). Un análisis de necesidades en el alumnado del CAP de la Universidad de Jaén, *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla. AIDIPE, pp. 721-724.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). Como enfrentar el malestar docente. Barcelona Octaedro.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca. Recogido el 24/2/2013 en http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Barcelona. Paidós.
- Esteve, J. M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona. Ariel.
- Esteve, J. M. 1991 Los profesores ante la reforma. Cuadernos de Pedagogía, 190, pp. 54-58.
- MEC, 2012a. *Sistema Estatal de indicadores de la Educación*.
- MEC, 2012b. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*.
- Orden ECI 3858/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Pantoja, A. y Campoy, T. (2000). La formación inicial del profesorado de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, nº 1, pp. 147-173
- Real Decreto 118/2004 por el que se regula el título de Especialización didáctica
- Real Decreto 1258/2005 por el que se modifica el RD 118/2004 por el que se regula el título de especialización didáctica.
- Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1692/1995 por el que se regula el título profesional de especialización didáctica
- Real Decreto 321/2000 por el que se modifica el RD 1692/1995 que regula el título profesional de especialización didáctica.
- Real Decreto 325/2003 por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995 que regula el título profesional de especialización didáctica.
- Zagalaz-Sánchez, M.L., Molero, D., Campoy-Aranda, T. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria para los futuros docentes durante su formación inicial. Revista de Investigación en Educación. Nº 9 (2), pp.19-34.

Capítulo 6

El Prácticum en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Su evaluación.

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela

Este trabajo tiene un doble objetivo: en primer lugar (apartados 1 y 2), compartir una reflexión sobre un contexto disciplinar y formativo específico, como es el Prácticum del Master de formación del profesorado de educación secundaria (MFPEs), en cuyo marco cobra sentido la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; y en segundo lugar (apartado 3), proponer una relación de criterios para su evaluación.

En esa dirección, conviene informar que para todo lo que concierne a la mejor comprensión del Prácticum como problemática curricular este trabajo es plenamente deudor de las aportaciones de Zabalza (1991, 1996 a y b, 2000, 2005, 2011, 2012, y especialmente, 2013)²⁶. Asimismo, importa saber que cuanto digo se contextualiza en la experiencia llevada a cabo al respecto en la Universidad de Santiago de Compostela (USC)²⁷. Por último, se apreciará enseguida que cuanto se refiere a la evaluación se apoya fundamentalmente en algunos trabajos míos anteriores (Trillo, 2005, 2010, 2011); obviamente deudores a su vez de muchos otros autores de los que creo aprendí.

1. EL PRÁCTICUM COMO PROBLEMA CURRICULAR

Son muchos los problemas que afectan al prácticum. Hace ya muchos años Zeichner (1990) los clasificó con acierto en tres niveles: cuestiones de tipo organizativo (relativas a la planificación y gestión de su desarrollo); cuestiones de tipo curricular (directamente relacionadas con el diseño y desarrollo de la experiencia de enseñanza y aprendizaje); y cuestiones de tipo estructural (relativas a los recursos y condiciones necesarios para realizar el prácticum).

Pues bien, pese a la progresiva importancia que el prácticum ha ido adquiriendo en la formación universitaria desde entonces, siguen subsistiendo importantes problemas en todos esos niveles (Zabalza, 2011). En el plano curricular sostiene Zabalza (2013) que la persistencia de los mismos se debe a la predominancia de los aspectos organizativos sobre los curriculares, lo cual genera -en su opinión- algunos de los puntos débiles más evidentes de buena parte de los proyectos de prácticas actuales, tales como: escasa atención a los contenidos de aprendizaje; sistemas de supervisión y tutoría

²⁶ A ver: Miguel Zabalza es quien debería haber intervenido en este congreso, y no pudiendo hacerlo recurrieron a mí por indicación suya. Sin duda porque fue mi profesor, es mi compañero y, por sobre todo mi amigo, y en parte también porque yo sirvo para disculpar su ausencia, me hizo partícipe en primicia de un libro suyo, el que figura con fecha 2013 en las referencias bibliográficas, aún en galeradas cuando esto escribo (abril 2013), y que me ha servido de fundamento para elaborar esta primera parte de mi ponencia.

²⁷ Véanse:

https://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/master_en_profesorado.html

http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/propostas_master_09_10/P3241_PROFESORADO_ES_O_BACHARELATO_FP_EI.pdf

marginales en el proceso y muy heterogéneos en su enfoque; falta de integración curricular del prácticum con el resto de las materias de la carrera. Y el que a mi más me interesa por su directa relación con el objeto de este trabajo: “la existencia de sistemas de evaluación superficiales”.

Siendo así, superar esa posible superficialidad en la evaluación -evidenciada por ejemplo por el hecho reiteradamente denunciado de un cierto “buenismo” en las calificaciones como demuestra que más de un 50% del alumnado del MFPEs de la USC obtiene un calificación de sobresaliente-diez en el prácticum, lo que algunos atribuyen a que las tareas exigidas no evidencian la realización de operaciones de pensamiento complejas por los estudiantes-, es una de las motivaciones de este trabajo.

Ahora bien, para resolverlo conviene situar el problema en su contexto. En esa dirección se impone en primer lugar el disponer de una concepción compartida sobre lo que es el prácticum; en segundo lugar, y ante el hecho cierto de que a partir de esa concepción básica existen diversas orientaciones posibles para su desarrollo, especificar también cuál es aquella de la que se parte; por último, en tercer lugar, especificar las aportaciones del prácticum a la formación de los estudiantes, por cuanto de ahí devienen, si queremos ser coherentes, los criterios para la evaluación del aprendizaje.

En relación al concepto, podríamos convenir que cuando hablamos del prácticum “nos estamos refiriendo a aquellos periodos de formación que los estudiantes universitarios (de grado o de posgrado) realizan fuera de la universidad en contextos profesionales reales” (Zabalza, 2013, p.10)

Respecto a la orientación adoptada, la perspectiva sobre el desarrollo del prácticum de la que parte este trabajo es netamente curricular y se define por un amplio “conjunto de funciones vinculadas al proceso de formación y aprendizaje que desarrollan los estudiantes durante su carrera. Esas funciones están relacionadas: con el mejor conocimiento del mundo profesional (un conocimiento *in situ*, no a través de referencias); con el enriquecimiento con experiencias ricas y sugerentes en la construcción de la identidad profesional; con la adquisición de referencias reales que mejoren la significación de las cosas que se estudian en la universidad; y con el mejor conocimiento de sí mismos y de sus puntos fuertes y débiles en relación a la profesión para la que se están formando” (Zabalza, 2013, p. 16)

Por último, y respecto a las aportaciones del prácticum a los estudiantes destacaré tres de las mencionadas por Zabalza (2013, pp. 47-49): (a) sirve para aproximar a los estudiantes al mundo y la cultura de la profesión a la que desean integrarse y darles la oportunidad de vivir sobre los propios escenarios profesionales las dinámicas que los configuran; (b) sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos propios con los que dar sentido a la práctica profesional; (c) sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de la forma en que encaran las actividades que llevan a cabo y, de resultas, de cuáles son sus puntos fuertes y débiles. En cierta manera –añade-, constituye un recurso importante a la hora de identificar y tomar conciencia de las propias lagunas formativa. Es, por tanto, un excelente recurso de autoevaluación y de motivación”.

Así, de entre las múltiples conclusiones que es posible elaborar a partir de lo ya visto para el diseño y desarrollo del curriculum del prácticum²⁸, hay tres en concreto que

²⁸ Es a lo que se dedica por extenso Zabalza (2013) en el libro que vengo reiteradamente citando

deseo destacar en orden a orientar más específicamente la práctica de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La primera sitúa el asunto en el marco de las competencias. Como pudo apreciarse, las tres dimensiones consideradas responden a una intención formativa que persigue el desarrollo integral de los estudiantes, su crecimiento personal y social, para que éstos puedan afrontar los retos cada vez más complejos de su inmediato itinerario vital y profesional (Zabalza, 2000). Siendo así, es precisamente esta perspectiva amplia de la formación orientada tanto al desarrollo profesional como al desarrollo personal, la que da plena carta de naturaleza a la incorporación del concepto de competencias a la formación universitaria en general y al prácticum en particular (Tejada, 2006). Pues, de alguna manera, “las competencias -como dice Zabalza (2013, p. 30)- rompen la lógica académica y logocéntrica de los aprendizajes universitarios (al menos en algunas carreras) y los abren al mundo de la acción práctica y de la actuación en contextos profesionales”. Y eso en teoría es lo que se afirma pretender con la adopción del Modelo de Enseñanza por Competencias como uno de los ejes sobre los que se configura el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta perspectiva de formación integral vía el desarrollo de las competencias conecta, además, con numerosas investigaciones sobre la formación que han ocupado nuestra atención durante los últimos años, algunas de cuyas principales ideas se refieren a: los profesionales reflexivos, la construcción de la identidad profesional, la creatividad, la capacidad de compromiso, la capacidad de colaboración y trabajo en equipo, etc. (Zabalza, 2013, p.46).

La segunda destaca como un aspecto crucial del prácticum el que posibilite a los estudiantes la oportunidad de reflexionar y examinar la experiencia que están viviendo a la luz de los conocimientos y la capacidad de comprensión que cada uno de ellos posee en ese momento (Boud, Keogh y Walker, 1985).

En esa dirección “el papel fundamental de estos periodos de prácticas es que los estudiantes puedan confrontar lo que han aprendido en las aulas universitarias con la experiencia que están viviendo. Pero no solo eso. También deben confrontar la experiencia vivida con la teoría. [Para evitar] que los periodos de prácticas se queden en meras vivencias emocionales que los estudiantes recuerdan con entusiasmo, pero que cuando se mitiga su intensidad acaban aportando poco a la reestructuración de sus esquemas mentales” (Zabalza, 2013, p. 53). De ahí la recomendación de que las prácticas conecten con los conocimientos teóricos y propicien aprendizajes vinculados a las disciplinas más académicas.

La tercera, finalmente, alude a las prácticas como una oportunidad del estudiante para el “encuentro consigo mismo” -en afortunada expresión de Zabalza-. La formación, desde esta perspectiva, permitiría clarificar y criticar las teorías implícitas y las perspectivas personales que los estudiantes llevan consigo. Y de ahí la recomendación de que “las prácticas deberían servir para crear incertidumbre y disonancia cognitiva en los estudiantes de manera que, después, se vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos o a relativizar principios que resultan más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real”. Entramos así “tanto en el orden de las competencias metacognitivas (la forma en que los sujetos somos conscientes de nuestros recursos intelectuales: de cuáles son y cómo los manejamos) como en el orden de las actitudes y otros componentes más ligados a la personalidad de cada uno (de qué

manera tendemos a resolver las situaciones inesperadas o conflictivas a que nos debemos enfrentar)” (Zabalza, 2013, pp.49-50).

Pues bien, si aceptamos el hilo argumental (necesariamente breve) que he desarrollado, los desafíos para la evaluación son evidentes. En primer lugar, debemos evaluar competencias, y no sólo porque así lo exija una norma impuesta por Decreto con el consiguiente riesgo de asumirla de un modo puramente nominal y burocrático, quizás hasta oportunista, sino porque compartimos la lógica y el sentido de la propuesta en tanto que se oriente realmente a promover el desarrollo integral del estudiante. Y en segundo lugar, debemos articular criterios y estrategias para valorar a los estudiantes en tres aspectos: lo que saben acerca de su desempeño profesional, cómo se lo plantean y piensan, y cómo se ven y regulan a sí mismos para hacerlo del mejor modo posible. Todo lo cual, en el argot del discurso sobre las competencias, se concreta en las archiconocidas expresiones de Saber, Saber hacer y Saber ser y estar.

2. EL MASTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (MFPE) EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC)²⁹.

Es importante anotar que a partir de este momento hablo de un prácticum en particular y no de manera general como hice durante el apartado anterior. El objeto de estudio de este trabajo se sitúa pues en un prácticum orientado a la formación de profesores a nivel de postgrado. Un tipo de profesionales que, conviene destacarlo, se caracteriza por una “dimensión esencial de algunas profesiones como es la atención y/o el trabajo con personas”. Esto, sin duda, confiere características particulares a la experiencia de los estudiantes pues han de enfrentarse a un encuentro directo y próximo con otras personas, especialmente los alumnos, sus familias, y los otros profesores. Una situación, dice Zabalza (2013, p.52), en la que “todo lo que estudiaron en sus cursos universitarios pasa a un segundo plano porque ahora tienen que tratar con personas, tienen que atenderlas y entenderlas. Y la relación con ellas suele venir cargada de condiciones y características particulares. En ocasiones aparecen, incluso, las tensiones y los conflictos”. En definitiva, que en este caso se realiza aún más si cabe la dimensión personal de la formación de la que hemos venido hablando, ahora en un contexto relacional.

Respecto a la oferta formativa del MFPE en la USC no cabe pensar que sea especialmente diferente de la que se ofrece en otras universidades de España, pues todas están reguladas por la misma normativa básica y han sido evaluadas por la misma Agencia de acreditación del título; no obstante, no es menos cierto que cada universidad

²⁹ El Máster que habilita para el ejercicio de la docencia como Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, BOE nº 305 de 21 de diciembre, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas) es requisito específico para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas (RD 276/2007, de 23 de febrero, BOE 53 de 2 de marzo de 2007, que en su artículo 13.2 b establece que habrá que estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). (Tomado de la Memoria de la USC; ver enlace en la nota nº 2)

disfruta de un pequeño margen para conferirle su impronta, y aunque los objetivos son los mismos para todas, es interesante comprobar el énfasis con que se destacan unas dimensiones sobre otras. Lo que reproduzco a continuación, que son párrafos seleccionados de la Memoria del Título (véase nota nº 2), es suficientemente expresivo en mi opinión de la vocación de formación integral con especial hincapié en la dimensión personal, que le inspira; lo que concuerda con la línea argumental de este trabajo:

En el marco de la justificación del título se considera que la formación inicial debe proporcionar a los futuros profesores y profesoras conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyan la base necesaria sobre la que construir su desarrollo profesional. En función de este objetivo, se propone un modelo de docente caracterizado por las siguientes funciones:

- a) Gestor de la construcción del conocimiento y facilitador de los aprendizajes del alumnado hacia un grado cada vez más elevado de implicación y de autonomía, lo que requiere integrar la competencia en la propia disciplina con los conocimientos didácticos y pedagógicos que fundamenten ese tipo de actuación.
- b) Educador implicado en la formación integral del alumno, tanto desde el punto de vista personal como social, en esta etapa educativa y en sus diferentes contextos sociales y culturales, lo que requiere una sólida formación sociológica y psicopedagógica, un buen dominio de destrezas sociales y de interacción, así como una idónea competencia comunicativa.
- c) Miembro de una comunidad educativa que se integra en equipos de trabajo, con plena competencia en el ámbito relacional y organizativo y que se implica en el diseño y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares de los centros, lo que requiere una formación didáctica y psicopedagógica específica.
- d) Profesional que reflexiona sobre su propia práctica (su estilo docente, como organizador de los contenidos y de la actividad en el aula, como analizador de las dinámicas complejas de grupos diversos de alumnos, como seleccionador de los mejores recursos a utilizar en cada momento, como facilitador de un adecuado clima de convivencia y de trabajo en el aula, etc.) en una interrelación constante entre los conocimientos y la acción educativa como principio regulador de su práctica profesional.

El proyecto formativo responde al perfil de profesor ... que deseamos formar; un profesor reflexivo, capaz de justificar lo que hace, sus por qué y para qué, con un amplio conocimiento psicopedagógico sobre el que fundamentar, autoevaluar e innovar su actuación docente así como la contextualización del currículum, capaz de trabajar en equipo y de participar de manera colegiada en el gobierno del centro, y capaz de asumir el desafío de su propio perfeccionamiento preservando su equilibrio emocional.

3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRÁCTICUM

Cómo llevarla a cabo, asegurando la coherencia con la perspectiva de formación integral que he desarrollado, es la pregunta que justifica este trabajo.

3.1. LA REALIDAD

Respecto a lo que venimos haciendo en la USC podría decir, simplemente, que nuestra experiencia es mejorable. No es ahora el momento de extenderse en el análisis de nuestras lagunas y contradicciones (con alta probabilidad ampliamente compartidas). Bastaría indicar que la evaluación se sustancia de manera casi exclusiva a través de la observación *in situ* de los estudiantes por los profesores tutores del centro y que reflejan en un Informe de acuerdo con una Ficha preelaborada, y por la valoración que al 50% realizan ellos mismos y los profesores tutores de la Facultad de una Memoria de Prácticas, que los alumnos deben realizar al finalizar las mismas.

Los criterios que se adoptan para hacer esa valoración, y que reproduzco, no difieren apenas en lo tocante a la Memoria de los que se utilizan para valorar trabajos académicos de otras disciplinas más teóricas. Como puede apreciarse, sólo los dos últimos criterios se aproximan realmente al compromiso por valorar las competencias de saber hacer, y saber ser y estar, que antes he presentado; y si digo que se aproximan es porque no siempre son satisfechas por los estudiantes y/o requeridas y consideradas (ponderadamente) con la relevancia que se merecen por los profesores. Mejor resultan, desde esa perspectiva, los criterios del Informe del Tutor, pero son tan amplios que cualquiera puede entenderlos de manera distinta.

Criterios para el Informe del Tutor del Centro	Criterios para la evaluación de la Memoria de Prácticas del MFPEs en la USC -2013
<ul style="list-style-type: none"> -Cumplimiento del horario -Actitud, interés y disposición con las tareas -Calidad, adecuación y rigor de la propuesta educativa -Aptitud en las tareas de docencia u orientación -Capacidad para reflexionar, interpretar y resolver situaciones educativas -Grado de adquisición de los aprendizajes propios del prácticum 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de las convenciones formales propias de un trabajo académico - Textualización: corrección lingüística, claridad expositiva, organización y estructura. - Observación de la vida del centro y específicamente de la práctica profesional en el área o especialidad: amplitud y relevancia de los aspectos recogidos, madurez en su interpretación, etc. - Diseño de la propuesta relacionada con el departamento didáctico o de orientación: justificación, rigor en su elaboración y atención a los distintos elementos o componentes. - Análisis y valoración de la puesta en práctica: identificación de fortalezas y debilidades, posibles reformulaciones, etc. - Reflexión sobre los aprendizajes desarrollados en el Prácticum, análisis de la relación entre teoría y práctica, y autoevaluación de las propias competencias profesionales.

3.2. ALGUNA ALTERNATIVA

Lo que presento a continuación no constituye, al menos no de momento, una metodología concreta de actuación. Lo que hago es presentar algunos principios generales y algunos criterios concretos que deben orientar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en el prácticum que nos ocupa, tratando de ser coherente con el modo como lo hemos entendido. Veamos:

1. Es necesario contar con un criterio de calidad compartido sobre el quehacer discente (Trillo, 2010).

Es así porque toda evaluación implica una comparación con un criterio; el cual, por elevación, puede ser denominado criterio de calidad. El problema es que no disponemos de un concepto unívoco al respecto; así, cuando hablamos de calidad lejos de contar con una descripción común y compartida lo que se pone de manifiesto es la pluralidad de perspectivas que manejamos, a menudo hasta contrapuestas entre sí. En este sentido, y asumiendo “que se trata de un concepto muy relativo -algo que choca paradójicamente con las pretensiones de algunos por hacernos comulgar con sus definiciones generales-, se impone entender que la calidad es un concepto que sólo cobra algún sentido cuando se contextualiza, es decir, cuando se enraíza en el asunto que sea que califica y se impregna de los significados que manejan aquellos a quienes les concierne. La calidad se infiere a partir de ahí y -a modo de una conclusión más o

menos compartida y limitada en el tiempo- expresa aquello que se considera como la manifestación de las mejores realizaciones posibles; algo en cuya configuración se entrelazan tanto las obras efectivas como las posibilidades más optimistas. La calidad, de este modo, deja de ser un simple concepto para convertirse en un símbolo de nuestros logros pero también de nuestras aspiraciones”.

Y la cuestión es: ¿cuáles son esos logros y aspiraciones en relación a los aprendizajes de los estudiantes en el prácticum del MFPE? ¿Cuándo y quiénes nos hemos reunido para intentar identificarlos y definirlos de manera colaborativa? ¿En qué momento hemos llegado a acuerdos de forma colegiada? Sospecho que esa tarea está pendiente todavía.

2. Es necesario entender el concepto de competencias orientado a la formación integral del estudiante (Trillo, 2011).

Sin duda conviene conocer cuáles son las raíces de este planteamiento:

A decir de Gimeno Sacristán (2008), si rastreamos su origen nos encontramos con algunas obras ya clásicas de la literatura pedagógica que, es cierto, no dan prescripciones concretas pero si ofrecen orientaciones generales: el informe Faure (1973) para la UNESCO, titulado *Aprender a ser*; el informe realizado por un equipo encabezado por Botkin (1980) dirigido al Club de Roma, titulado *Aprender, horizonte sin límites*; el informe Delors (1996) también para la UNESCO, titulado *La educación encierra un tesoro*; y la propuesta de Edgar Morin (1999), encargada igualmente por la UNESCO, titulada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Pérez Gómez (2008), por su parte, sostiene que relacionado con este concepto de competencias conviene resaltar el concepto de *cualidades humanas* desarrollado por Madelaine Walker (2007), Robeyms (2006), Saito (2003): a partir de los planteamientos del Premio Nobel Amartya Sen (1999, 2002). Autores a los que añade a Gardner (1987) con su teoría de las inteligencias múltiples.

En definitiva, y esto es lo que deseo destacar, nos encontramos ante una literatura de marcado carácter humanista y con una orientación muy diferente a la de la perspectiva centrada en el empleo. Tanto que, aún partiendo de la misma fuente, como es el proyecto DeSeCo, Pérez Gómez (2008, p.77) sostiene que:

“el concepto de competencia se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística. [Ya que] una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales”.

A partir de esa concepción, el mismo (Pérez Gómez, 2008, pp. 78-80), explica este planteamiento y desvela algunas de sus claves: Sostiene que “este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, defendido por Schön (1983, 1987). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción. Este concepto hunde sus raíces en la categoría de “sabiduría práctica” que presenta Aristóteles en su *Ética*”.

Y la cuestión es: ¿se han entendido de esta manera las competencias en nuestro entorno? Sospecho que no; ni siquiera por la mayoría.

3. Es necesario contar con una definición operativa de las competencias.

Lo dicho anteriormente resulta fundamental para centrar el sentido formativo de la evaluación, pero no hay duda de que resulta notablemente heurístico. Por consiguiente, se hace necesario encontrar un modo de proceder en la práctica de la evaluación que resulte relativamente sencillo de aplicar pero que, en ningún caso, traicione la complejidad intrínseca de aquello que se evalúa. No se puede incurrir en la contradicción denunciada por Gimeno (2008, p.26) de “querer ganar complejidad de los planteamientos para responder a la complejidad real, pero sin abandonar los supuestos positivistas de <<sólo vale lo que es cuantificable>>” (p. 26).

En fin, no sé si lo habré logrado pero sí es lo que pretendía cuando he tomado el discurso de Bolívar (2010), que he resumido del siguiente modo: Sostiene Bolívar que una competencia es la aptitud para resolver una tarea; que una aptitud integra el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión; y que una tarea es “el conjunto de acciones y operaciones mentales a realizar para la resolución positiva de una situación problema, dentro de un contexto definido, lo que requiere combinar distintos saberes” (p.220).

Pues bien, mi propuesta es que adoptemos y/o adaptemos la clasificación clásica de las tareas propuesta por Doyle (1983), de manera que se descarten las tareas de memoria, opinión o rutina, en beneficio exclusivo (o casi) de las denominadas tareas de comprensión: aquellas en las que se espera de los estudiantes que capten el significado de la información que manejan, de suerte que puedan darnos su propia versión de la misma, la apliquen a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc.

Y la cuestión es: ¿ya está? ¿eso es todo? ¿tan fácil? Sospecho que no; que en algún sitio debe fallar este razonamiento; lo que no sé es dónde.

4. Es necesario asumir el riesgo y la responsabilidad personal de emitir un juicio sobre el valor o el mérito de algo (Trillo, 2005).

Esta dimensión juzgadora es, en efecto, la más relevante de la evaluación, pero también la más delicada y conflictiva; tanto, que mucha gente lo lleva mal. Sin duda los alumnos y sus familias (sobre todo cuando las cosas se tuercen para ellos), pero también muchos profesores. Son legión los que dicen que evaluar no les gusta, que representa una tarea ingrata -y no sólo por tediosa (que dependiendo del modo cómo se practique, sin duda lo es)-, sino porque de alguna manera les incomoda y afecta emocionalmente, incluso les desequilibra. Tal responsabilidad en ocasiones les agobia: especialmente el temor a no ser justos, o a no ser objetivos como se suele decir de manera menos solemne. Y en esa tesitura tratan de fortificar su ánimo poniendo distancia entre ellos y sus alumnos, dotándose de recursos técnicos que despersonalicen lo más posible su actuación: verbigracia exámenes, calificaciones y similares (Biggs, 2005).

Frente a eso, lo que quisiera destacar aquí es la dimensión humana de la evaluación; se trata por supuesto de una obviedad, pero a veces (¡es increíble!) hay que recordarlo: y es que junto al *qué* evaluar, al *para qué* y al *cómo* hay un *quién*, el que evalúa, y unos *para quien* que son los destinatarios de esa actividad. Y esa condición ineludiblemente personal del proceso no puede obviarse ni enmascararse tras

sofisticaciones técnicas de ningún tipo. Pues al final, una evaluación justa hace del tipo que la práctica una persona justa o injusta, y tal posibilidad -supongo- hace mella en el ánimo de cualquiera (salvo de los más insensibles, que también los hay). Por eso la evaluación es un asunto que no nos puede dejar indiferentes y que, a la postre, nos exige un posicionamiento, también un compromiso. Claro que, después, el que acertemos o no en la manera de llevarla a cabo ya es otra asunto.

En cualquier caso, y dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, imposible de resolver mediante un subterfugio. Bien al contrario, nos exige una actuación profesional seria y fundada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar. Siendo así, se impone recordar en qué consiste una evaluación educativa, que otros denominan ética, y que se caracteriza por respetar dos criterios fundamentales: por mostrarse atenta y responsable ante las consecuencias que tiene sobre terceras personas (recuérdese aquello de que “hay vida detrás de una calificación”), y por mostrarse de veras comprometida por salvaguardar la coherencia entre fines y medios de manera que ciertos valores no resulten traicionados en la práctica.

Y la cuestión es: ¿existe un acuerdo generalizado o cuando menos bastante extendido a favor de esta perspectiva? Sospecho que no; que estamos lejos de verlo así.

5. Es necesario contar con algunos criterios que orienten el juicio de valor sobre las tareas realizadas por los estudiantes.

Podrían ser las competencias que figuran en el diseño curricular del MFPEs, pero resultan a mi juicio fragmentadas entre sí, excesivas en número, algunas ambiguas, y demasiado conductuales.

Como alternativa propongo unos criterios que tratan de superar estas críticas, y que por otra parte integran a esas competencias del programa actualmente en curso³⁰. Además, sirven tanto para valorar la actuación del estudiante durante su actuación práctica como su reflexión escrita sobre la experiencia (la Memoria).

La idea clave que los articula a todos es una ya clásica definición del docente, que se convirtió en piedra angular de los estudios sobre el mismo en España a finales de los años ochenta y todos los noventa del siglo pasado; me refiero a la que se resume en la célebre frase de Shavelson (1986, p.165) para quien “el profesor es un profesional que toma decisiones razonables en un contexto complejo e incierto”. Es decir, que actúa y sabe argumentar por qué lo hizo valorando autocríticamente su mayor o menor acierto al hacerlo.

Los criterios, por fin, sobre los que propongo pronunciarnos al evaluar a los estudiantes son los siguientes:

³⁰ Algo que no puedo explicar aquí por razones de espacio, pero que había que hacer, aunque sólo fuese “por imperativo legal”.

SABE:	-Dispone de la información necesaria y relevante para explicar lo que ocurre -Comprende: relaciona la información con su experiencia personal atribuyéndole sentido; la reordena y le confiere su impronta.
SABE HACER:	-Proyecta: Va más allá de la fuente o del suceso, y utiliza ese conocimiento para interpretar la realidad y/o para orientar alguna intervención en la misma. -Organiza la información: Separa la información relevante de la que no lo es. Integra en un todo coherente información inicialmente dispersa (Stermberg, R.J. y Spear-Swerling, L., 1990). -Planifica la actuación: Identifica el problema o dilema. Lo representa y ubica en un marco interpretativo. Formula una estrategia y asigna recursos. Observa el proceso y evalúa las soluciones (Aprendizaje basado en Problemas) -Desarrolla un <i>aprendizaje autorregulado</i> : Entiende cuándo y por qué emplear el conocimiento, y actúa de modo consciente y deliberado. Evidencia una competencia metacognitiva de reflexión y autoevaluación sobre su propio trabajo. -Desarrolla un pensamiento divergente: Aporta innovación y creatividad. Importa la fluidez de ideas, la originalidad, la intuición, la imaginación, la flexibilidad y capacidad de adaptación, la iniciativa, la confianza, el asumir riesgos; el saber donde existe un problema interesante, el tener ideas que nunca a nadie se le habían ocurrido o visualizar los problemas de manera diferente, etc. (Corbalan <i>et al.</i> , 2008) -Reconstruye críticamente: El estudiante interpela el conocimiento y se cuestiona desde él, en una relación dialéctica teoría-práctica. Elabora un discurso propio.
SABER SER Y ESTAR:	-Respeto normas y valores: Las conoce y es honesto y coherente en el cumplimiento de las normas y los valores sociales y académicos de su universidad, de su titulación y del ámbito profesional. -Adopta una actitud de estudiante: De compromiso con un proyecto personal de profesión. De aprendizaje autónomo (autoiniciado) y de motivación intrínseca (de interés por la tarea). De cooperación entre iguales. De colaboración y demanda en relación con el profesorado (Trillo, 2010) -Construye su equilibrio emocional: Tiene elaborado un autoconcepto muy ajustado de sí mismo (es una autoimagen declarada notablemente realista acerca de sus límites y sus posibilidades.) Realiza atribuciones causales muy razonables (es capaz de explicarse el porqué de sus resultados, distinguiendo entre lo que es responsabilidad suya y aquello que tiene que ver con las circunstancias). Desarrolla expectativas de control relacionadas consigo mismo (planifica así su actuación manejando los recursos que sí puede controlar, y pondera de manera juiciosa las probabilidades de éxito en función de lo que depende de él, sin ignorar por ello la existencia de otras variables influyentes que pueden jugar en su contra). Controla sus niveles de ansiedad (sabe tolerar la incertidumbre) (Trillo, 2010).

4. Epílogo

Es que no hay conclusiones. Ha sido un compartir lo que estoy pensando. Se podría criticar que actúo conforme al dicho de “quítate tú para que me ponga yo”, pues en efecto lo que propongo es que no se adopten las competencias tal cual aparecen en los programas y se sustituyan por unos nuevos criterios; y así es, pero es que me gustan más los míos. Además, no es que ignore las competencias, sólo que no adopto el currículo prescrito, lo adapto. Más allá de esto, en mi Facultad estamos trabajando en la elaboración de una rúbrica³¹ que contemple estos criterios. Lo que digo por si alguien se anima a intentarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

³¹ En la línea de los trabajos realizados por Cebrián (2011)

- Botkin, J. (1980). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana
- Boud, D.; Keogh, R. y Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- CEBRIÁN, M. (2011). Los e-portafolios y las rúbricas para la evaluación de los aprendizajes en el prácticum. Comunicación presentada al XI Congreso Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas. En <http://practicum.uma.es/wp> (revisado 18-02-2013)
- Corbalán, J.; Guerci, B.; Limiñana, R.; Pérez, R.; Donolo, D.; Chrobak, R.; López, O. (2008). Presencias y Ausencias de la Actitud Creativa en la Formación Integral de los Estudiantes Universitarios. En *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana- UNESCO.
- Doyle, W. (1983). Academic work. En *Review of Educational Research*. 53 (2),159-199.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.
- Pérez Gómez (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. En *Theory and Research in Education*, 1, 69-84.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration. En *Journal of Philosophy of Education*, 1, 17-33.
- Sen, A. (1999). *Development and Freedom*. Nueva York: Knopf.
- Sen, A. (2002). Response o Commentaries. En *Studies in Comparative International Development*, 37, 2, 78-86.
- Schön, D. (1987/1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schön, D. (1983/1998): El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R.J. (1986). Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores. En Villar-Angulo, L.M.: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- (Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L., 1990).
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. En *Revista Bordón*, 58 (3), 121-139
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica. En *Perspectiva Educativa*, 45, 85-102.
- Trillo, F. (2010). Estudiantes universitarios de calidad. En Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria (CD/Rom: ISBN: 978-612-4057-32-8). En http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/docs/conferencia_trillo.pdf (revisado 19-4-2013)
- Trillo, F. (2011). La evaluación de las competencias en la Universidad: ¿Qué va antes? En Zabalza, M. A., Trillo, F., Rivera, A. y Moya, C.: *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria: espacios, prácticas y actores*. México: Domzen.
- Walker, M. y Nixon, J. (2007). *Reclaiming universities from a Runaway World*. Londres: Open University Press.
- Zabalza, M.A (dir.) (1991). *Evaluación del programa de prácticas en alternancia en la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago de Compostela: Edit. Tórculo.
- Zabalza, M.A. (1996 a). Practical Experience in Teacher Education: its meaning, value and contributions. *European Journal of Teacher Education*, vol. 19 (3), 269-271.
- Zabalza, M.A. (1996 b). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes, *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 293-302.

- Zabalza, M.A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje, en A. Monclús, (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares. Págs. 163-198.
- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum, en Iglesias, M.L. y otros: *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Santiago de Compostela: Unidixital. Pág. 19-34.
- Zabalza, M.A. y Zabalza CERDEIRIÑA, M.A. (2011). *La planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. y Zabalza CERDEIRIÑA, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2013): *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990s. En *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.

Capítulo 7

El e-portafolio como espejo reflexivo del conocimiento práctico de profesores de Educación Secundaria

Luis Miguel Villar Angulo

Universidad de Santiago de Compostela

EL ESPEJO, cuerpo pulido de un área ahuecada, reflectante integral de la emisión de información, separado del objeto, encierra el simbolismo de un e-portafolio (Villar y Alegre, 2012). La construcción de imágenes en un espejo es muy sencilla si se manejan los rayos principales; y más: todas las iconografías de la práctica docente son muy naturales si se esgrimen las competencias cardinales: mediática, epistemológica y evaluativa. Competencias que se sustancian en combinatorias de conocimientos, actitudes y destrezas. E-portafolio, es separarse de lo que hacen o hicieron otras personas para emboscarlas en imágenes virtuales limitadas, ejercicios pasados que convergen o divergen en sus mentes o acciones futuras que quieren ser. La refracción de las palabras, párrafos y sentencias es el fondo semiótico último de un e-portafolio que tiene significado de enseñanza-aprendizaje; que es nostalgia de imágenes reales y búsqueda de comunión con la naturaleza textual e icónica de las personas y situaciones organizativas. E-portafolio, tiene como foco principal un punto por donde pasan los supuestos luminarios del cambio cognoscitivo de las personas. Por eso cada vez que un sujeto construye un e-portafolio de sí mismo se siente capaz de recoger la luz o el fluir ignorante de sí; en fin, como si fuera el número f de la exposición de una fotografía. Al componer un e-portafolio, un sujeto obtiene una sensación de utilidad informativa porque el uso del mismo da impresión de perdurar, que no ha caído en un terreno vano; y quimérico.

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA o alfabetización digital aplicada a un e-portafolio es un conjunto de prácticas culturales y comunicativas que transforman la acción práctica en una nueva conciencia por la que uno no está solo. Una insólita percepción de que la soledad de los procesos y acciones de un docente en el aula ha quedado dominada por nuevas estructuras lingüísticas y figurativas que representan lazos simbólicos con la vida. Todos los esfuerzos de un docente por coleccionar producciones propias se orientan a un doble significado: por una parte, tener conciencia de sí, restaurando el pasado en un enfoque suave; y por la otra, salir de sí, proyectando la hipótesis de colorear un cierto tipo de sentimiento en el contexto de la educación secundaria. El discernimiento del contexto, que es condición profesional de un docente, representa un modelo informativo ordenado en capas, como si de un yacimiento se tratara. Las estructuras, formas y funciones intra-objetos (ya sean de carácter funcional, artístico, lúdico o religioso), los contextos entre-objetos de la vida cotidiana, los contextos de interacción de los componentes estéticos o racionales de los objetos, los contextos sociales, emotivos, conceptuales, mediáticos y laborales, los contextos económicos, comunitarios y políticos, y los contextos históricos en educación secundaria son parte inherente de los fenómenos de la información y están en concordancia con el mundo real (sirva como ejemplo de realidad profesional que el 98 por ciento de los profesores andaluces de educación secundaria manifiesta estar "desilusionado" y "desmotivado", según una encuesta realizada por CSIF de Andalucía publicada el 11/03/2013 en un diario de Sevilla). La competencia mediática es sinónimo de dominio y fluidez en las herramientas tecnológicas. El conocimiento popular identifica un portafolio con un e-portafolio. Un portafolio es una amalgama ordenada de

objetos tangibles o señales analógicas. Cuando se digitaliza una señal analógica se transforma la información para que pueda procesarla un ordenador convirtiéndola en un e-portafolio. En esencia, el matiz radica en que la realidad de un artefacto se convierte en una realidad tácita, y esa virtualidad no es fácil de conseguir para todas las máquinas y artilugios. La mixtura informativa contenida en un e-portafolio obliga a un docente a comprender el soporte lógico del sistema informático (por ejemplo, las aplicaciones), y a dilucidar el simbolismo de los objetos y dispositivos que es el fundamento del pensamiento hermenéutico. Ambas nociones se complementan necesariamente. Y el dominio preventivo de ambas transparenta un nuevo encuentro del docente con programas de formación permanente sobre el funcionamiento de los ordenadores, servidores e internet. El entrenamiento mediático es un ejercicio de razonamiento y disposición, como la conveniencia informativa es un criterio situacional en las decisiones y acciones de las personas durante el proceso de búsqueda de información, cuyas fases requieren el transcurso del tiempo: elección de un yacimiento informativo, satisfacción y facilidad de uso de una fuente, y horizonte temporal en la búsqueda de la información. En un mismo sujeto se agregan sustancias para formar una nueva en distinta proporción: la elección racional de informaciones de contenido científico, la utilización de representaciones y modelos, la concepción de conjeturas, la formulación de hipótesis y la realización de reflexiones fundadas que permiten tomar decisiones instituidas y notificarlas a los demás con encadenamiento, rigor y luminosidad, así como la noción de tiempo tejido en la búsqueda de información. El compuesto resultante es una combinación elocuente. Así, pues, toda elección consume un tiempo que debe rentar en el aprendizaje. Porque en la enseñanza-aprendizaje también se aplica la teoría económica de la gratificación (reflexión de que la información es lo suficientemente buena para satisfacer una necesidad, aunque no se haya hecho un análisis total de los costes – beneficios). Las gratificaciones por el uso de la información de los e-portafolios son las rentas que obtienen los sujetos por el tiempo invertido en una tarea. Y la gestión del tiempo de una tarea para un estudiante es un índice de la complejidad dinámica que tiene una tarea para subir su componente o producto narrativo a la plataforma de un servidor. La narración es un modelo mental en un e-portafolio. La narrativa recapitula la experiencia pasada de una persona ajustando la secuencia verbal de cláusulas a los eventos vividos tal y como han sucedido. Esa primera inmersión en el análisis narrativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la perspectiva constructivista. La vivencia de los hechos de la enseñanza de una materia se transforma pronto en conciencia del contexto en que ha tenido que impartir una materia. Los profesores y los estudiantes construyen los e-portafolios incidiendo en la conciencia de que la tecnología es una actividad humana incluida en un contexto social, económico y ético que transmite e inculca valores culturales. El descubrimiento de la narrativa nunca es tardío para un profesor alfabetizado, pues le ayuda a valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de la vida, reconociendo la dimensión sociocultural del individuo. En fin, la vida en el aula es un diario aprendizaje que ordena experiencias desestructuradas, caóticas, de personajes y situaciones familiares. Una vida que transcurre entre el acceso a la información acumulada de una base de datos y la inmersión psicológica en una historia, y en la que un profesor debe conocer el punto equilibrado del continuo donde se sitúa el e-portafolio de su enseñanza. Entre ambos espectros – base de datos y narrativa - transcurre la dialéctica de su enseñanza. Cuando analiza críticamente un e-portafolio como biblioteca digital inicia un angustioso salto a la comprensión de acciones comunicativas y estéticas, que no termina hasta que cae en la resolución de las consecuencias de las mismas en la realidad histórica y social. Cuando aprenden los estudiantes, sus registros personales en formato digital son una forma de ayuda para

avanzar en la formación de su pensamiento autónomo. De nuevo, las composiciones, las investigaciones individuales y en equipo, la organización y ejecución de debates, y el diario de clase de un profesor y de los alumnos son archivos digitales personales que requieren un nuevo servicio de documentación educativa. Como ejemplo curricular, entre los contenidos de lengua castellana y literatura de bachillerato consta la “utilización autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales”. ¿Quizá la biblioteca virtual sea el inicio del paradigma: archivos personales accesibles en medios digitales? Nada se sabe de este prototipo de biblioteconomía educativa. Más que nada, toda la producción de los agentes educativos aspira a escapar del desgarramiento del olvido y a descender al seno creador (donde se conjugan factores innovadores que mezclan la conciencia de sí, el tiempo, la razón y la competencia). Y un docente pide a un archivero de e-portafolios escolares que proponga las plantillas institucionales para el desarrollo de la colección, retención y disposición de los documentos personales propios y de los estudiantes. Poco se conoce sobre repositorios electrónicos de centros escolares. Pero algo sí, algunas herramientas concernidas – por ejemplo, DSpace y Fedora – guardan muchos tipos de contenidos curriculares y sus metadatos correspondientes, y les dicen a los usuarios: cómo, dónde y quién hizo un producto o artefacto (como si fuera el Exif (*Exchangeable image file format*) de una fotografía que indica los valores del punto f, tiempo de exposición, velocidad ISO, etcétera). Más aún, la comunicación por correo electrónico es instantánea, los diálogos a través de aplicaciones son vida para los jóvenes, y las bitácoras son creaciones narrativas y evaluativas complementarias que demuestran conocimiento de conceptos fundamentales. Proyectados hacia delante, la creación y la comunicación se funden en un e-portafolio como un producto que da más lucimiento o valor al aprendizaje; y durante una fracción de tiempo escolar el hombre, sea profesor o estudiante, entrevé en un horizonte próximo su estadio de desarrollo personal. Conformado un ambiente Web, los problemas de almacenamiento son enormes porque los registros personales residen en servidores conectados en red, salvo que se usen nubes públicas gestionadas por personas no vinculadas con una institución educativa. Pero la principal peculiaridad es que este mundo simbólico parece hoy por hoy inaccesible. Bastantes factores se oponen a él: gestores o archiveros de registros personales de los actores educativos, repositorios funcionales pero desaprovechados de la vida escolar de los estudiantes o del cuerpo docente, usuarios negligentes en el almacenamiento y preservación de sus producciones curriculares, incluidos los correos electrónicos y las bitácoras personales, catalogadores escasamente formados en la indización de imágenes y proyectos para e-portafolios, etcétera. Al final, una parte de la creación de un e-portafolio envuelve la aplicación de procesos socio-cognoscitivos complejos de indización de imágenes utilizando sistemas científicos de organización y conocimiento de las mismas (listas de términos, tesauros, taxonomías, ontologías). Lo cierto es que al trabajar con vocabularios de metadatos y sistemas de etiquetados sociales, se complica el acceso a la información para el usuario representada en las fotos de los objetos. No cabe duda: medio para obtener conocimiento y complacencia, vía para alcanzar el valor de un objeto, la fotografía añade calidad a un e-portafolio sin que se haya reconocido el valor añadido del metadato de una instantánea. Parece obvio, la creación de enlaces entre artefactos puede ser un procedimiento bastante simple y mecánico en un e-portafolio. No hay duda, entre las producciones de un profesor y las de los estudiantes se interpone una visión: la de la imagen de la realidad, la que los usuarios se hacen de ella y con la que revisten un escenario. Un profesor analiza y practica los hipervínculos de un e-portafolio como forma de sistematizar las invenciones hechas por el hombre que se manifiestan en el ciberespacio (páginas Web, enlaces (hipervínculos), ficheros ricos (multimedia) o entradas en redes sociales y otros servicios de la Web 2.0.). Es un acto razonado y

valorativo, como la invocación de las citas en los ensayos. En ese contexto, los enlaces a sitios Web son objeto de investigación de la webometría y para realizar un estudio, el autor de un e-portafolio justifica las razones de los enlaces o de las citas (¿descripción de otros trabajos relevantes?, ¿suplemento de información o datos?, ¿uso de una metodología?, ¿información operativa?, etcétera). Los enlaces, agrupados en un número limitado de categorías, constituyen el súbito descubrimiento de una información ordenada, que tiene en las motivaciones académicas su mejor justificación: conexiones a un resumen, artículo, acta de congreso, información actualizada, página de inicio de una Web, lista de distribución, guía de recursos, reseña de libros, plan de estudios o índice de contenidos. Unido al cordón de la sofisticación de los enlaces, un profesor presta un servicio de diálogo a los estudiantes y otros colegas que en Internet se sustancia en una nueva competencia: referente digital (que alude a un informante perspicaz), y que es digna de identificación y validación: un servicio de referencia en un chat con múltiples variables a él asociadas: establecimiento de un marco laboral (por ejemplo, tutoría, clase, casa), vehículo de provisión del servicio (por ejemplo, mensajería instantánea, a través de ordenador o móvil, software comercial), y modalidad de servicio (por ejemplo, profesor de materia, equipo departamental). La realidad en la comunicación de un e-portafolio por medio de una cibercharla está poblada por actos que alumbran las competencias de referencia de un profesor: capacidad para realizar una entrevista eficaz, conocimiento de métodos y técnicas, comunicación y habilidades interpersonales, habilidades tecnológicas, habilidades académicas, características y atributos personales, habilidades analíticas y de pensamiento crítico, y habilidades de gestión y supervisión. La competencia de referencia en una cibercharla o en un mensaje cara a cara equivale a un nuevo dominio donde están representados nuevos patrimonios culturales y tecnológicos.

LA COMPETENCIA EPISTEMOLÓGICA lleva a cavar y ahondar el conocimiento en el docente, y simultáneamente, a salir de sí mismo y a realizarse en los estudiantes: es una dualidad de recreación y proyección; son dos fenómenos tensionados de auscultación y relación. No todos los profesores resisten la vista de sí mismos. Algunos vuelven a reencontrarse cuando habiéndose mirado en el espejo de un e-portafolio confirman su alfabetización tecnológica (múltiple, dinámica y maleable), visibilizando su existencia. Los efectos de un e-portafolio, como los de una fotografía, se colorean, enfocan suavemente, reducen el ruido, aumentan la distancia focal variable, etcétera, aparentando nuevas visiones de una figura. Por la claridad del lenguaje encerrado en un e-portafolio, de los símbolos o metáforas de actos contenidos, un profesor crea un universo de situaciones que los estudiantes usan como metodología basada en problemas. ¿Están los estudiantes preparados adecuadamente para llevar a cabo búsquedas informativas que sean útiles para un proyecto de aprender a aprender? Distintas materias de bachillerato tienen en la palabra proyecto una actividad creadora de realidades, esto es, una actividad gráfica y escénica, pero también tecnológica y empresarial. La meta vuelve a equivaler: que un estudiante sea simultáneamente uno y capaz de responder al ambiente de grupo responsabilizándose de trabajar en equipo en la alfabetización informativa. La conciencia de las fuentes de un proyecto (identificación, localización, evaluación, organización y utilización eficaz de la información) principia el reto epistemológico de la comprensión de un contexto para que un aprendizaje sea auténtico y sustancie algo. La propuesta de un modelo de proceso de un e-portafolio para hallar algo de un alumno de bachillerato empieza con una tarea (por ejemplo, la identificación de los elementos esenciales de un texto en una lengua extranjera con objeto de captar su función y organización discursiva); la selección de temas (p.e., el contenido siguiente: “comprensión general y específica de

mensajes transmitidos por los medios de comunicación y emitidos tanto en lengua estándar como por hablantes con diferentes acentos”); el enfoque previo de exploración (p.e., los estudiantes indagan la cuestión de iniciar y desarrollar sus propias preguntas, que surgen a medida que comienzan a aprender sobre el tema de la lengua extranjera: ¿cuál es el propósito comunicativo?, ¿cómo se identifican los elementos textuales y paratextuales y la forma de organización de la información siguiendo las partes del texto?); la formulación del enfoque (p.e., los estudiantes captan cierta sabiduría de las diversas dimensiones y aspectos de artículos e informes referidos a temas concretos de la actualidad y empiezan a conformar su propio enfoque de la lengua extranjera); la recopilación de información (p.e., los estudiantes reúnen información de palabras a partir de prefijos, sufijos y palabras compuestas que respaldan el enfoque que se han formado), y la búsqueda de un cierre (p.e., los estudiantes reclutan datos, interesándose por establecer intercambios comunicativos y por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera). Relacionado con este caso de metodología de aprendizaje basado en problemas se constata la imagen del Electronic European Language Portfolio (eELP) que es un proyecto económico, multimedial y fácilmente transportable a los efectos de facilitar el intercambio de estudiantes universitarios europeos, y que ayuda al titular a reflexionar sobre su aprendizaje de lenguas y mejorarlo. El e-portafolio se convierte en una suerte de pasaporte de las lenguas que describe las experiencias interculturales de los estudiantes (Portfolio Europeo de las Lenguas, PEL). Varios elementos afines han ayudado a hacer del e-portafolio uno de los emblemas inventados más fecundos en la biografía del lenguaje de un estudiante: la existencia de un dossier que evidencia competencia demostrada, que es imagen de certificación lingüística; la implicación de un estudiante en su propio proceso de aprendizaje, quien tras la planificación de la globalidad, modularidad o especificidad de las evidencias de sus producciones, casi siempre entra en un periodo de elaboración de rúbricas, listas de comprobación o rejillas, hasta penetrar en el laberinto de la autoevaluación de su competencia de aprendizaje. El usuario aprendiz hace visibles otros elementos: alía la tecnología hipermedia con redes de enlaces a nuevas destrezas lingüísticas de su perfil: escuchar, leer, interacción oral, producción oral y escribir; brinda una información intercultural variada en las formas: desde clases de textos, registros y grabaciones digitales de audio y video, imágenes, hasta presentaciones digitales; y, finalmente, autonomiza el aprendizaje. La noción de PEL admite la existencia de una pluralidad de archivos de distinta tipología. De nuevo, los metadatos y los descriptores se funden y forman una unidad, que en el caso del fichero *manifest*, el usuario no necesita estar conectado a una red para añadir o borrar un recurso. Para un estudiante de educación secundaria, un e-portafolio está ligado al pensamiento de alto orden y a cada uno de los modos complejos de pensamiento que generan múltiples soluciones, entre ellos, la autorregulación del aprendizaje. Cuando un estudiante se reglamenta, preceptúa sus adaptaciones y decisiones: abre en tres la inteligencia para que sistematice las variadas actividades académicas que va a realizar, normalice su actuación y refrende la evaluación. El tiempo o la edad engendran mejoras en la organización de las actividades, sin que esté asociada a un desarrollo natural. Por tanto se puede enseñar. También la autorregulación revela, momentáneamente, que algunos estudiantes tienen problemas y dificultades en las relaciones sociales. Sin duda la concepción de un e-portafolio como proceso de producción requiere dosis de empatía y asertividad por el docente, principalmente con alumnos procrastinadores que perciben el tiempo como presente fijo. Son alumnos que no tienen una aprehensión del fluir de la realidad temporal de las tareas y dejan de ejecutarlas, o de subirlas a la plataforma de un servidor y se olvidan del estudio. El tiempo de ejecución de las actividades de un e-portafolio tiene fechas e introduce al estudiante en manifiestos signos de ansiedad.

Funden la ausencia de destrezas regulatorias con un trabajo a presión. Desde el ángulo de un profesor, cada e-portafolio de aprendizaje es una recreación de los dominios esenciales de la enseñanza: una ceremonia ritual de planificación o preparación ordenada de asignaciones adecuadas a las capacidades tecnológicas de los estudiantes. Gracias a la planificación de los recursos digitales proporcionados por el centro educativo, que incluyen herramientas de productividad en línea, sistemas de gestión de contenidos, manuales electrónicos, fuentes de referencia en línea y sitios de distribución continua de videos, un estudiante, agobiado por la fecha de entrega de los materiales, accede a ordenadores portátiles, tabletas, laboratorios de ordenadores y pizarras interactivas, y se identifica con sus dificultades tecnológicas y sus preferencias de aprendizaje. El profesor se convierte en manantial que demuestra una actitud positiva hacia la tecnología durante la clase. Y así la tecnología abiertamente reaparece en el ambiente de clase para ayudar a los estudiantes a publicar su trabajo; facilitar la creación y edición colaborativa de su tarea con pares, y crear reglas, incluidas las normas relativas al uso de dispositivos de tecnología de propiedad privada, como los teléfonos móviles. Un profesor tiene en el dominio de la instrucción la pretensión de pensar agudamente. Con ese despierto pensamiento alienta a los estudiantes a utilizar los recursos en línea para responder preguntas y explorar conceptos durante la clase, y enseña estrategias de búsqueda y evaluación de la información. De manera análoga, usa la tecnología para ayudar a los estudiantes a difundir su trabajo para que lo puedan leer otros estudiantes, padres y la comunidad educativa, asumidas las pertinentes reglas de privacidad. El dominio de la responsabilidad profesional de un docente respecto del e-portafolio de aprendizaje del estudiante se refiere a la información continua que mantiene con estudiantes y padres para presentar el progreso de los estudiantes antes de la fecha de vencimiento de la entrega de los dossiers. Aparecen otra vez las herramientas de comunicación en línea: el correo electrónico, las bitácoras y las redes sociales como bases regulares de un universo vivo. Si un profesor condensa en dos nociones los distintos dominios didácticos del conocimiento tecnológico y el instructivo, diríase que el tecnológico es una representación imaginaria de la acción y que el instructivo es signo de una acción crítica que implica juicios dilemáticos sobre el aprendizaje.

LA COMPETENCIA EVALUATIVA, nostalgia de una acción pasada, es añoranza de juicio. La evaluación y la tecnología son herramientas en la ceremonia de un e-portafolio. La evaluación pone el punto de mira en las variables operativas que validan los juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes. Desde el momento en que un docente pretende constatar el valor de un e-portafolio, reconoce la complejidad existente para buscar todos los metadatos informativos (conocimientos, emociones, percepciones, interacciones, etcétera) que dan idea de sucesión y devenir a una carpeta digital. Es muy difícil medir, desde luego, hasta qué punto un profesor evalúa el impacto de un e-portafolio como explicación holística del aprendizaje. En un e-portafolio, profesor y estudiantes piensan discontinuamente sobre los aprendizajes curriculares de una materia al tiempo que la realidad de clase se manifiesta discontinua y cambiante en un año académico. Además de la tecnología de la rúbrica que da a la evaluación un carácter de ciencia, como prueba explícita y ajustada a razonamiento, la elasticidad de la retroacción articula el valor añadido a la evaluación. La evaluación formativa, continua y fluyente, informativa e informal, es concepto bien avenido en un e-portafolio. Sin renunciar al dualismo sumativo/formativo, el uso dado a la información acumulada no es excluyente: los propósitos de ambos extremos aluden a una evaluación para el aprendizaje o evaluación del aprendizaje. La identificación de las fortalezas y debilidades del aprendizaje de un estudiante y la revisión de los objetivos y estrategias docentes hacen viable el término retroacción: su historia no es otra que una sucesión de

percepciones y entendimientos de la actuación acaecida y la que se esperaba, enredo a veces, sobre la práctica de actos libres y conscientes. Así, se ha afirmado de la retroacción porque clarifica qué es una buena actuación cuando lo bueno está arraigado en la conciencia de los participantes. Y es verdad: entrega al estudiante una información de alta calidad sobre el aprendizaje, huyendo de la heterodoxia. Situada la retroacción de un e-portafolio en la orbe de una clase, estimula el diálogo profesor-alumno. En fin, la retroacción es más mediodía que alba: ofrece oportunidades de cambio continuo interno (creencias, procesos, estrategias de autorregulación) y externo (actuación) a la luz de la información suministrada. La retroacción tiene referencias, normas, que permiten describir la competencia, la mejora, el rendimiento. Dirige el cambio hacia una norma universal frente a otra vernácula; advierte de los resultados, corrige los errores y explicita los procesos de construcción de un e-portafolio. Tolera, en cualquier caso, la intromisión de la interpretación del estudiante ante declaraciones que tienen forma abstracta, permitiendo la entrada de las disquisiciones del paisaje variopinto de una clase, glosas del mundo nativo de cada grupo humano. Los valores de la época de los estándares han hecho que se unan las evaluaciones a gran escala de distritos escolares y la evaluación de e-portafolios de aprendizaje de estudiantes de clase, aunque la doctrina académica no haya prevalecido sobre la intuición. Una de las barreras hacia el uso del e-portafolio como sistema evaluativo es, además de los esfuerzos temporales de compilación documental, el de la puntuación de los componentes: entradas, relaciones sociales, progreso, apoyos, escenarios, etcétera. El esplendor de la evaluación de competencias por medio de e-portafolios se recrea en la formación profesional. Sin vacilación, entre las competencias y la evaluación se intercala la reflexión como motivo. Pero ésta no obedece tanto a la aplicación de medidas válidas y fiables, que avalan una evaluación sumativa, cuanto a la creación de esqueletos o protocolos que sostienen una información resonante de competencia apoyada en la precisión, transparencia y honradez de palabras emitidas ausentes de verbosidad, pero concluyentes por precisión (fidelidad a la verdadera competencia del aprendiz), generalización (difusión de tareas similares a otros contextos educativos) y extrapolación (supuesto dominio en el mundo real de una competencia revelada en un e-portafolio). Estudiantes de ramas profesionales (peluquería, entre otras), ausentes de barroquismo pedagógico, comentan en entrevistas el uso y la usabilidad que tienen los dossiers personales entendidos como noticias de progreso y reflexión acordes a sus necesidades. Como el arte barroco que imita la naturaleza, la funcionalidad de un e-portafolio para la medición de competencias profesionales consiste en que se analicen las elocuentes y suntuosas destrezas y correspondientes subdestrezas de la profesión (por ejemplo, lavado, peinado, moldeado de rizos, comunicación con clientes, asesoramiento estilístico, venta de productos contra la caída del pelo, etcétera), ordenadas jerárquicamente y ponderadas según estándares de actuación (por ejemplo, duración, valores y actitudes). El establecimiento de altos estándares de actuación conducen, frente a cualquier otra curiosidad, a altos niveles de calidad en los actos. Ahora bien, no siempre la búsqueda de altas cotas de entendimiento de los actos se consigue por la sed de la singularidad. El rito, la creencia de que se pueden alcanzar las cotas de excelencia reflejadas en los demás o en el papel pautado de un test, puede crear disfunciones y ansiedad. Un profesor otorga valor al perfeccionismo cuando las variables de valencia son la autoestima, la salud física o la satisfacción de un problema localizado. No obstante, cuando a un estudiante se le asignan normas (perfeccionismo impuesto) puede originar resultados negativos. En el caso de la evaluación de un e-portafolio docente, entre las estrategias a usar para el afrontamiento de su situación de desarrollo profesional está la técnica empresarial de la comparación de productos, servicios y procesos del trabajo reflejados en una carpeta digital. Salvada la acepción competitiva (y por tanto

eficientista del término *benchmarking*), un profesor se puede preguntar cuando se mira en el espejo, como el Narciso del mito: ¿cómo lo estoy haciendo en comparación con los demás colegas de mi departamento?, ¿cómo puedo ser mejor que el mejor?, y ¿quién lo hace mejor?, o ¿cómo adaptar a mi enseñanza lo bueno que hacen los otros en su enseñanza? Frente a un enigmático producto, un e-portafolio docente se presenta como una herramienta de garantía. Una fotografía que se distancia de la retórica construcción y que se salva por la verdad que expresa.

REFERENCIA

Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2012). *Los portafolios electrónicos en el hemisferio de la evaluación auténtica*. Madrid: Síntesis.

SECCIÓN II

EUROPA

Capítulo 8

Aprendizaje activo en la Educación Secundaria: El fondo social, un enfoque didáctico apropiado y la formación del profesorado

Günter L. Huber

Universidad de Tübingen, Alemania

El concepto del aprendizaje activo parece tautológico. Aprender es cada vez una actividad, pero hay formas de aprender que demandan más actividad que otras. Por eso, se entiende por el término "aprendizaje activo" una *forma de ocuparse con los contenidos del currículo que ofrece a los alumnos posibilidades de tomar decisiones sobre varios aspectos del proceso de aprender*. Otros vinculan el aprendizaje activo con las actividades mentales: *Aprender es activo según como se desafía a los alumnos utilizar sus destrezas mentales*. Podemos resumir que aprendizaje activo tiene que ver por un lado con decisiones sobre el proceso de aprender y por otro lado con utilizar y desarrollar las destrezas de pensar.

1. EL FONDO SOCIAL

¿Por qué encontramos en la literatura educativa desde hace los tiempos de la pedagogía de reforma cada vez construcciones lingüísticas subrayando la naturaleza activa de la actividad de aprender? En alemán hay incluso una tautología doble: "Selbsttätiges Lernen" – traducido literalmente "aprender por hacerlo por sí mismo". Una razón era y es la reacción contra una tradición de enseñanza que se ha entendido primero como instrucción – un modo de ver la tarea de las instituciones de educación cuanto más común tanto más alto el nivel de la institución.

Pero la razón más importante tiene raíces no en la discusión pedagógica, sino en el estado social del mundo moderno y en el estado de ánimo de la gente. Una revista de ponencias, ensayos, artículos, libros críticos de los años pasados nos muestra un mundo caracterizado por conceptos como complejo, incalculable, inseguro, incierto, contradictorio, caótico. Ningún autor – salvo aquellos de las alas extremas – se pierde en ideas románticas como se pueda tanto reducir de nuevo el mundo a dimensiones abarcables y ciertos como garantizar condiciones de vida simples y sin contradicciones. Más bien se nota sugerencias o demandas de apoyar a la gente para que aprendan vivir con las incertidumbres de su entorno físico y social. O sea, la educación no debe restringirse a instruir "lo básico", sino enseñar saber manejarse en su entorno y en su propia vida bajo las condiciones inevitables de incertidumbre.

Tal vez era posible antes en un mundo, que parecía abarcable y cierto, esconder las metas escolares en preguntas y tareas y dejar a los alumnos buscar las repuestas y soluciones. El problema es: ¿Puede servir el conocimiento adquirido de esta manera cuando las bases cambian? En un mundo incierto, enfrente a la incertidumbre de situaciones de vida futuras y situaciones variables, los alumnos deberían estar en condiciones de encontrar autónomamente las preguntas y tareas críticas y adquirir lo que necesitan para resolverlas, es decir analizar, planificar y tomar decisiones en nuevas situaciones.

Resumiendo podemos constatar, que se propone fomentar al aprendizaje activo para que los alumnos encuentren problemas y los métodos de resolverlos – y no

solamente busquen soluciones definidas para problemas fijados en el currículo. En lugar de elaborar muy académicamente la importancia de distinguir entre "encontrar" y "buscar" soluciones, voy a citar un poeta alemán, Herrmann Hesse (1974, p. 111):

Cuando alguien busca... pasa fácilmente que su ojo ve solamente la cosa que está buscando, que no puede encontrar nada, no dejar entrar nada, porque piensa siempre en lo que busca, porque tiene un objetivo, porque es obsesionado con el objetivo. Buscar significa: tener un objetivo. Pero encontrar significa: estar libre, estar abierto, no tener un objetivo.

Otra vez en las palabras académicas: Un indicador clave de la calidad de la enseñanza de hoy debería ser que los alumnos encuentran autónomamente preguntas, problemas y soluciones.

2. ¿CÓMO SE PUEDE FOMENTAR AL APRENDIZAJE ACTIVO?

Cuando se pide a la gente describir la relación entre "enseñar" y "aprender", la respuesta muy común dice que el profesor es el experto que sabe lo que los alumnos deberían adquirir por un proceso fatigoso de reiteraciones, control y confirmación o corrección. Claro que un conocimiento amplio forma la base de cada comprensión profunda, de ideas creativas, de pensamiento crítico, pero particularmente para estas metas es importante que la relación entre las actividades del profesor y de los alumnos sea más que descrito por el término "transmisión".

Escribiendo este texto he vacilado, porque este análisis me ha parecido un poco anticuado. Pero solo antes de poco tiempo he leído la frase siguiente en un artículo, que tuvo que evaluar: "Uno de los mayores retos de la Educación en la actualidad es asegurar que la transmisión del conocimiento al alumnado se produzca en las mejores condiciones posibles,...". El problema de este foco es la pasividad cognoscitiva que atribuye a los alumnos. Pero ya durante el siglo XIX se ha recomendado un enfoque alternativo, un proceso de "transacción" entre el profesor y los alumnos, llamado el método elaborando.

En lugar de presentación activa por una parte y recepción pasiva por otra parte se introducía una interacción de modo "pregunta-respuesta" entre profesor y alumnos para promover que los alumnos se ahondan en la materia y sus problemas. Pero, como ya criticado, de esta manera los alumnos aprenden resolver los problemas determinados por el currículo. Uno de los pedagogos de reforma alemanes, Georg Kerschensteiner (1914), admitió que el método no intenta solamente proporcionar conocimiento sino también promover el pensamiento, sobre todo el proceso de inducción, pero como Kerschensteiner ha avisado, "una inducción del tipo de ratonera".

Desde el punto de vista del aprendizaje activo y de los alumnos proactivos, no reactivos, se puede recomendar dos principios didácticos sencillos (Flammer, 2009):

- No invita a la recepción simple para ofrecer la información ya alisada, sino confrontar a los alumnos con los aspectos opuestos o cuestionables de la materia;
- ocuparse de que los alumnos reciban oportunidades de acercarse espontáneamente y autónomamente a nuevas áreas de conocimiento.

Cuando la tarea de los profesores no es transmitir sus conocimientos, sino preocuparse de los procesos de aprendizaje, van a apreciar caminos equivocados, rodeos

y errores como características esenciales de aprender e información clave para fomentar a sus alumnos. Los últimos por otro lado no pueden más esperar sencillamente a lo que ofrecerán los profesores, sino tienen que acercarse activamente a la materia de aprender, colaborando con sus compañeros y reflexionando juntos sobre sus dificultades y progresos – tres rasgos esenciales de la participación activa de los alumnos en los procesos de educación.

Ahora la pregunta es ¿Cómo se puede organizar concretamente la enseñanza (1) sin alisar inoportunamente la complejidad del mundo, sino conservarla hasta cierto punto dentro del entorno de aprendizaje y (2) hacer posible procesos de aprendizaje que cumplan con los rasgos esenciales descritos arriba?

En Alemania, la época nazi y su pedagogía autoritaria han ahogado ideas de pensar y aprender autónomamente, pero después de 1945 paso a paso se ha retomado la herencia de la pedagogía de reforma. Durante las primeras décadas se han tratado de implementar los dos principios del aprendizaje transversal y del aprendizaje en grupos pequeños con más o menos éxito. Como alumno en este tiempo tengo que subrayar "con menos éxito" en un entorno de enseñanza centrada en el profesor.

Dos hechos han contribuido a fomentar a la aceptación al menos de la idea de un cambio sustancial en los roles de profesores y alumnos: (1) Por un lado la discusión del paradigma constructivista en la formación del profesorado y (2) por otro lado el desarrollo de una variedad de métodos basado en el aprendizaje cooperativo, por ejemplo el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la distribución de tareas según el puzzle de grupos, los métodos de enseñanza y aprendizaje mutual y otros. Pero la realidad en las aulas no ha cambiado tan rápidamente y generalmente. Todavía en los años 80 la situación no correspondió con el análisis norte-americano de Resnick (1987, p. 7): "Aunque no es nuevo incluir el pensamiento, la resolución de problemas, y el razonamiento en algunos currículos escolares, lo nuevo es incluirlos en todos los currículos".

Hoy, 25 años más tarde, las ideas de prestar atención a los procesos de aprendizaje y a la promoción de competencias en lugar de la idea de instrucción determinan los currículos escolares y – muy importante – también los currículos de formación del profesorado. Las regulaciones para el examen práctico de los candidatos a profesor demandan por ejemplo que saben dominar los desafíos de la enseñanza transversal, del aprendizaje en grupos pequeños y el manejo de los medios nuevos.

Desgraciadamente en ningún sector de la vida las disposiciones vigentes describen más que lo que debería ser, también en Alemania. Muchas veces se puede observar a profesores como promotores que proporcionan recursos y preguntas según el patrón tradicional "pregunta-respuesta-retroalimentación" del método de elaboración, bien es verdad que aplican también métodos del aprendizaje activo, pero solamente en ocasiones particulares. Tristemente célebre son los "días de proyecto" durante los últimos días ante de las vacaciones. Por otro lado hay cada vez más escuelas que están desarrollando su perfil pedagógico particular basado en el enfoque del aprendizaje activo. Lo que tienen que superar son las problemas de juntar a largo plazo la responsabilidad del profesor para la enseñanza y la oportunidad de los alumnos para sus experimentaciones autónomas, ya que son los alumnos que deberían llevar a cabo sus propios procesos de aprender.

3. EL APRENDIZAJE POR DIÁLOGO COMO PRINCIPIO DIDÁCTICO GENERAL

Más allá de métodos particulares hay un principio didáctico general e integral, el "aprendizaje por diálogo", desarrollado por los pedagogos suizos Ruf y Gallin (2005a, b) y desde entonces implementado en Alemania en muchas escuelas y en el programa general "SINUS-Transfer" (www.sinus-transfer.de; un enfoque para aumentar la eficiencia de la enseñanza en matemática y las ciencias naturales). El aprendizaje por diálogo parte de la base de que cada alumno es naturalmente un individuo con sus experimentaciones, destrezas, estrategias, estructuras cognitivas, emociones, ideas singulares. Por eso cada uno va a comprender o interpretar lo que encuentra durante una clase según sus conocimientos previos, vinculando los contenidos nuevos con sus conceptos subjetivos, aplicando y elaborando sus teorías implícitas.

Es decir, hay un diálogo intra-personal permanente entre las estructuras ofrecidas por la enseñanza y las estructuras cognitivas disponibles del individuo. También hay intercambios inter-personales en el aula, cuando los alumnos contestan preguntas del profesor, expresan sus opiniones, hipótesis, explicaciones o discutan entre ellos – cada vez oportunidades de aumentar la complejidad de la materia y por consecuencia subrayar la diversidad en el aula.

La enseñanza tradicional trata este problema por reducir la complejidad por prescribir contenidos, tareas, preguntas, objetivos y métodos de trabajo. Cuando se acepta la idea que "la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos" (UNESCO, 2005), no se debe eliminar la diversidad por homogenizar metodológicamente los procesos de aprendizaje. Además, no se debe excluir los alumnos y las ideas fuera de los límites del promedio previsto por la planificación de la enseñanza.

En oposición con el enfoque de reducción los Ruf y Gallin (2005a, b) hacen hincapié en la necesidad de encuentros auténticos entre los alumnos y la materia. Su objetivo no es cambiar los contenidos esenciales del sistema educativo, sino los procesos de tratarlos en las instituciones educativas, o sea los autores tratan de evitar que se convierten cosas interesantes y potencialmente excitantes en "materia de aprender" aburrida que se tiene que empollar para recibir notas buenas. Los autores critican que el tratamiento tradicional de los contenidos de la enseñanza frecuentemente no anima a reflexionar y acercarse con interés e ilusión a lo que se podría aprender. Por eso sugieren una secuencia didáctica centrado en la subjetividad o singularidad de cada alumno frente los contenidos curriculares (vea fig. 1):

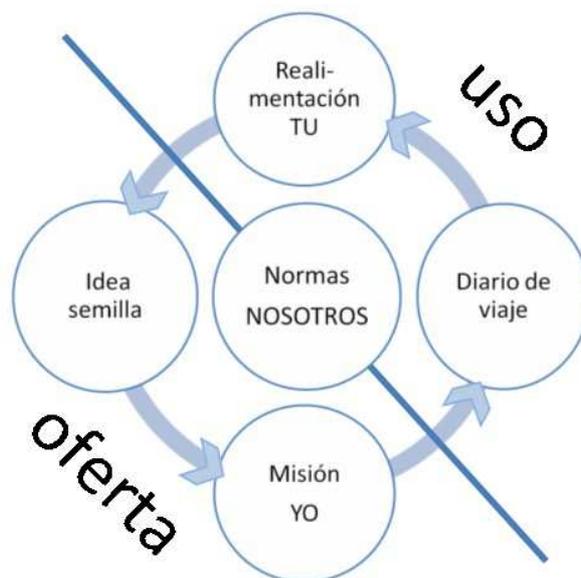


Fig. 1: Ciclo del aprendizaje dialógico en el modelo de oferta y uso (según Gallin, 2012, p. 5)

El transcurso de enseñar y aprender se le representa como ciclo diferenciado por cuatro etapas, cada una caracterizada por intercambios y diálogos distintos. El marco general es determinado por el currículo oficial. La primera etapa se llama "idea semilla" o "idea nuclear" en las palabras originales de los autores. La meta es ofrecer posibilidades para cada uno de los alumnos de acercarse a la materia bajo su perspectiva personal y auténtica. Claro que esta introducción también tiene que proporcionar un esbozo del contenido curricular, pero no como prescripción normativa, sino como campo amplio de hechos y preguntas donde cada uno puede encontrar un aspecto importante para sí mismo, es decir esta etapa incluye iniciar tanto orientación como motivación de los alumnos.

Como segunda etapa sigue el diálogo intrapersonal del alumno, que cada se ocupa seriamente del tema y elabora su propia "misión" enfrente la materia compleja. Los alumnos tratan de aprovechar de sus intereses particulares y de aplicar sus destrezas individuales trabajando individualmente y de vez en cuando con asistencia del profesor. La característica de la misión personal garantiza que el entorno de aprendizaje queda abierto para la complejidad del tema y la diversidad de los alumnos.

En la tercera etapa el diálogo intrapersonal resultando de la interacción entre alumno y materia es acompañado permanentemente de otro tipo de diálogo intrapersonal del alumno, a saber sus reflexiones sobre sus propias ideas y emociones, porque la tarea del alumno en esta fase es también apuntar todo lo que le ronda por la cabeza. El diario de aprendizaje, llamado "diario de viaje" por los Ruf y Gallin representa el resultado tangible de esta etapa. Contiene tanto una descripción de los pasos del trabajo como comentarios del proceder y de las experiencias subjetivas.

Este diario, la suma de los hallazgos y reflexiones personales durante el trabajo individual bajo la perspectiva "YO" está en el centro de la tercera etapa, la comparación con la perspectiva "TU" de los demás. Ahora los alumnos empiezan un proceso intensivo y extensivo de intercambiar sus experiencias con el tema presentando cada uno a los

otros lo que han hecho durante la etapa pasada. En total las presentaciones de los caminos individuales muestran la complejidad del tema común.

Naturalmente muchos alumnos se interesan en este punto del trabajo solamente en saber "la solución" o "la respuesta correcta" y recibir una confirmación para su propio procedimiento. Claro que el diálogo interpersonal durante esta etapa satisface la necesidad de retro-alimentación. El profesor interviene por diálogos interpersonales con los alumnos dirigiendo cuidadosamente su atención también a la variedad de enfoques y la evaluación de estrategias distintas. Juntos se discuten dudas, problemas y errores, elaborando sugerencias para los procesos de aprendizaje que vienen.

A continuación el profesor y los alumnos elaboran las reglas, las normas o los algoritmos para tratar asuntos del tipo actual. De este modo llegan a un acuerdo sobre la perspectiva "NOSOTROS". En el caso óptimo tanto los alumnos como el profesor experimentan progreso y desarrollo, que podría llevar a nuevas "ideas centrales" y un nuevo ciclo de aprendizaje por diálogo. De todas maneras, han logrado un equilibrio entre la tarea del profesor de instruir y la necesidad de los alumnos de construir su propio conocimiento.

4. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO CORRESPONDIENTE DEL PROFESORADO

Los efectos dudosos de muchos cursos de perfeccionamiento de profesores vienen del hecho que se dice y muestra en la mayoría de estos cursos a los participantes lo que deberían hacer en lugar de animarles a aprender activamente. Sobre todo, los cursos no siguen el movimiento cíclico-dialógico desde reflexiones sobre la propia enseñanza ("¡Eso es lo que yo hago!"), la comparación con las actividades de los demás ("¿Cómo lo haces tu?") hasta el intercambio guiado por un experto para elaborar normas comunes ("¡Eso es lo que hemos acordado!").

En entrevistas los participantes alegan usualmente muchas razones plausibles por que no utilizan su conocimiento nuevo. Se puede concluir de sus explicaciones, que lo que impide más el cambio son las bases subjetivas de los profesores en su actuación profesional, o sea sus experiencias, pensamientos y rutinas. Debido a las tareas cotidianas, los profesores elaboran sus propias teorías subjetivas a partir de su sentido común y el flujo continuo de experiencias reales. Esta fuente de psicología subjetiva influye en la interacción de los profesores con sus alumnos; los profesores dependen de estos conocimientos a la hora de explicar o predecir la conducta de los alumnos, o de seleccionar una acción u otra de su repertorio. Son muy útiles las teorías conductistas subjetivas para la tarea universal de proporcionar una orientación rápida en un área específica debida simplemente a su evidencia implícita con respecto a las percepciones, actitudes y expectativas subjetivas. Por otra parte, aumentan el nivel de resistencia a los cambios y por eso los profesores se arriesgan a no aprender nada de sus "experiencias".

Un enfoque prometedor para los participantes y la meta de cambio es empezar un curso con oportunidades de reflexionar su propia práctica en el aula. A partir de la idea central "Lograr un equilibrio entre enseñanza y aprendizaje" tomando rumbo al objetivo de establecer aprendizaje activo en su aula, los participantes llevan un "diario de aprendizaje" respecto a sus actividades escolares como base de diálogos intra- e interpersonales.

Para crear oportunidades de intercambio social y cambio de perspectivas, los participantes forman parejas o "tándemes" de aprendizaje. Regularmente el participante se encuentra por dos horas con su socio de tándem. El socio apoya regularmente a la preparación de un intento de enseñanza y la resolución de problemas. Aparte el está presente en el aula cuando su compañero trata de enseñar según su planificación nueva.

Cada cuatro semanas tres (o más) tándemes se encuentran. Se llama el grupo más amplio el grupo de "koping" (= kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen; Wahl, 2006). Es casi un grupo de ayuda propia. Cada tándem reporta sobre su práctica y los problemas. Por discusiones intensivas el grupo ayuda a superarlos. Además, el grupo podría pedir asistencia del experto externo (proceso de supervisión).

Cada seis u ocho semanas los grupos de "koping" se encuentran por uno o dos "días de presencia". Durante estos días métodos de aprender en el pleno y en grupos pequeños, mediación de información y simulación se turnan con el fin de establecer rutinas nuevas para el aprendizaje activo.

Evaluaciones de este enfoque han mostrado que los participantes transforman muy bien su conocimiento en actividades de enseñanza. Claro que hay diferencias individuales, pero los resultados señalan que hasta catedráticos no salen sin cambios de un curso de este tipo.

10. REFERENCIAS

- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. [Teorías de desarrollo. Teorías psicológicas del desarrollo humano] (4. Ed.). Bern: Huber.
- Gallin, P. (2012). *Die Praxis des dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule* [La práctica de la enseñanza dialógica en matemática en la escuela primaria]. Publikation des Programms SINUS an Grundschulen. Universität Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).
- Hesse, H. (1974). *Siddhartha*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Kerschensteiner, G. (1914). *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* [Esencia y valor de la enseñanza en las ciencias naturales]. 6. Aufl. 1963: München: Oldenbourg.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2005a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen* [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 1: El intercambio entre diversos] (3. Ed.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2005b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen* [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 2: Hacer huellas - leer huellas]. (3. Ed.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 20 de octubre de 2005.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten* [Estructurar con éxito los entornos de aprendizaje]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Capítulo 9

Finnish teachers as lifelong learners

Reijo Laukkanen
Universidad de Tampere. Finlandia

Highly qualified teaching force is an important quality guarantee for any highly performing education system. Quality teachers persuade students' interest to studying and knowing. They give food for thought and imagination and know how to enhance learning. Investing in teachers is perhaps the best ways to improve education quality.

Teaching needs comprehension of the subjects taught. However that is not enough because being a good professional teacher requires also expertise in teaching, studying and learning because teacher should improve students' abilities to understand and use theories for practical solutions. Being able for that one should also have understanding of educational research. As Meri (2005) lists, the core competences of a teacher are self-confidence, creativity, meta-cognitive skills, skills to direct interaction and ability to create teaching-studying-learning environments.

Finland has invested in her teachers. All teacher education is arranged in universities. The Finnish system has been lucky because teacher education is one of the most popular paths for those who leave their upper secondary education. Especially that is true for primary school teacher education that was some years ago ranked the first desirable destination for school leavers. Therefore in Finland getting a study place in teacher education is not easy. Only around 10 - 12 percent of those applying to primary education teacher studies are accepted yearly. (Kansanen 2003). We can understand that those who are able to attend to teacher education are really motivated to have their choice. It is also good to tell that in Finland, according to the latest poll, the most satisfied employees are teachers (EPSI Finland 2012). The Finnish good situation in the popularity of the teaching carrier can be explained by the fact that teachers are trusted, education is respected and education is seen as an important channel for an individual's to raise up in the social ladders. Teachers feel that they have much own decision making power and that their work is socially valuable.

1. LIFELONG LEARNING POLICY

Lifelong learning is nowadays perhaps the most central international signal that directs beliefs of countries as they make general plans to develop the whole education systems. The OECD recognises four main features that make lifelong learning so important (OECD 2004: 1) It represents systemic view covering the whole education system, the whole lifecycle and all forms of formal and informal learning. 2) Learners are in the center, which means shift from supply side to demand site in order to meet learners' needs. 3) Motivation to learn is important to be able to learn through self paced and self directed learning. 4) It suits well to multiple objectives of education policy (eg. personal goals, knowledge development). It also sees that priority of those objectives may change during an individual's lifetime.

The history of lifelong learning concept backs to the concepts of recurrent education and permanent education that were prevalent in 1970's. A detailed description is given by Georges Papadopoulos (1994, 112 – 115). The former concepts emphasized that school education should be provided on a recurrent basis, involving the alternation

between work and study, and opportunities for this should be available to all individuals throughout their active life. The main focus was on post compulsory and adult education. Coordination of various sectors of education – formal and informal, vocational and general – was seen important. Those debates raised up also the idea of an active society, where a part of people were at work and at the same time a part were studying in educational institutions. It is interesting to mention that also today now and then some politicians propose national salary to all nationals. Those proposals are partly echoes from the ideas of the active society: you are in the reserve. The philosophy of recurrent education from the 1970's talked about cooperation of working life and education, so it did not take in account education in compulsory education. It neither wanted to broaden the horizon to private working companies but only trusted to the public institutions. The philosophy demanded that in an active society people have the right to have publicly funded re-education.

Lifelong learning includes all learning: formal learning (in educational institutions), nonformal learning (organized for example in workplaces) and informal learning (learning from work or from everyday settings). As Tynjälä and Heikkinen describe those concepts they emphasize learning through work process, by tackling new challenges, cooperating with colleagues, through formal education and training etc. "Thus, learning and professional development of teachers should be seen as a continuing process combining formal, nonformal and informal learning throughout the career which takes place in a given educational practice architectures, constituted in a special way in various settings." (Tynjälä and Heikkinen 2011, 27).

2. STRUCTURE OF THE EDUCATION SYSTEM

The Finnish constitution prescribes that everybody has right to free of charge basic education. Thus teaching may not cause costs for the students. The constitution also rules the public authority to safeguard that each individual has equal opportunity to get also other education than basic education compatible to his or her own skills and special needs and develop him or herself so that lack of means doesn't hinder in doing that. That regulation covers pre-primary education, primary and lower secondary education, upper secondary theoretical or vocational education, tertiary education and adult education. That regulation also means that lifelong learning is seen as a basic right of an individual. More detailed frames for these rights are ruled in individual laws. (Lahtinen & Lankinen 2010, 34-35).

The Finnish education system consists of four interdependent levels: pre-primary education, basic education (primary and lower secondary levels), upper secondary education and tertiary education. Pre-primary education starts at the age of 6. It is not compulsory for children but the municipalities have to provide it. Compulsory basic education starts at the age of 7 and ends as the child has accomplished the whole syllabus of the basic education or as 10 years has passed from the start of the compulsory education. Upper secondary education consists of general upper secondary schools and vocational upper secondary schools. Tertiary level comprises universities and polytechnics. Adult education and training is available at each education level.

The system it is flexible. Though it is not very usual, at the upper secondary education level one can study at the same time in both education sectors, general and vocational. For instance one can have his or her main studies in a vocational school, but also have some studies in a theoretical upper secondary school having there for instance

more advanced foreign language studies or studies of a language that the main school doesn't offer. Like this it possible to tailor individual study programs. Another option is to study at the same time in both types of schools and to have two full examinations, matriculation examination and a vocational examination. All that is made possible by course planning cooperation between different schools.

There are no dead ends in the education system. It is no matter if one after basic education chooses general or vocational education studies because depending on one's talents one has a possibility to enter to university or to polytechnics via both sectors.

Over the years the Finnish education system has devolved much decision making power to the local level. That process started in mid-1980's and after that it has much continued. The general division of the duties between the national and the local level is that general rules and objectives are set at the national level and the implementation of them is the responsibility of the local level. Providing educational facilities, recruiting teachers, arranging education, all that kind of issues are duties of local level. There is no regular school inspection system practice or control of the texts of the study books in Finland.

3. OBJECTIVES OF EDUCATION

The objectives of education promote knowledge and skills for lifelong learning at all levels of education system.

Basic education means compulsory education, it is primary (for 7-12 years old) and lower secondary (for 13-15 years old) education. The general objective of basic education is to support the growth of the students to humanity and to have capability for ethically responsible membership of the society and give them knowledge and skill essential for life. Education must enhance civilization and equality in the society. It must further students' qualifications to participate in education and to develop themselves during their life. Another goal is to guarantee sufficient parity of education in the whole country. (Basic Education Act, 628/1998, 1 §, see in Lahtinen & Lankinen 2010). Basic education schools are run almost totally by the municipalities. Basic education is organized in primary schools with class teachers and in lower secondary schools with subject teachers.

General upper secondary education curriculum is constructed to last 3 years, but the students may complete it in 2 to 4 years. However 85 % of students used 3 years to complete the syllabus and 14 % of students used more than 3 years. Only 1 % completed the studies with less than 3 years. These figures cover years 2004 – 2008. (Tilastokeskus 2011, 38). The general upper secondary schools give students qualifications for further studies. The objective of education is to promote the development of students into good, balanced individuals and civilized members of society and to provide students with the knowledge and skills necessary for further studies, working life, their personal interests and the diverse development of their personalities. In addition, the education must support students' opportunities for lifelong learning and self-development during their life. (General Upper Secondary Schools Act, 629/1998, 1 §, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 471).

Initial vocational education and training (VET) bases on the completion of basic education syllabus and it lasts 3 years. Its aim is to enhance vocational qualification of population, to develop working life and to help the progress of employment (Basic

Vocational Education Act, 630/1998, 1 §, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 489). There is also VET for adults. Its goal is to maintain and raise adult population's vocational qualifications, to give readiness to practice independently a profession, to enhance employment and to support lifelong learning. (Adult Vocational Education Act, 631/1998, 1 §, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 513).

Universities promote free research and scientific and artistic education, provide higher education based on research, and educate students to serve their country and humanity. In carrying out this mission, universities must interact with the surrounding society and strengthen the impact of research findings and artistic activities on society. (University Act (558/2009, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 608). Universities are independent corporations under public law or foundations under private law. In 2011 there were total of 16 universities in Finland (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 8). There is restricted entry to all fields of study (*numerus clausus*). Students are mostly selected through entrance examinations. Universities select their students independently using their own criteria. The mission of polytechnics is to provide higher education based on the requirements of working life and its development as well as on research and artistic premises and to prepare students for professional expert assignments. In addition, polytechnics carry out applied research and development work that supports the world of work and regional development and takes the economic structure of the region into account. (Polytechnics Act 351/2003, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 594). Polytechnics are municipal or private institutions. In 2011 there were 25 polytechnics in the whole country (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 8).

Adult education is designed to provide diverse study opportunities for the adult population. (Ministry of Education 2008, 43 – 45). For adults it is possible to study for a basic school certificate and the upper secondary school's matriculation examination. In vocational education adults can demonstrate their knowledge and skills by tests. So formal training is not required to get a qualification. However most candidates participate in some preparatory training.

4. TEACHER EDUCATION AT DIFFERENT LEVELS

Finnish teachers are well acquainted not only with various teaching approaches and methods but also with educational research. That is one of the benefits of that teacher education is carried out in university department of teacher education within faculties of education. Pertti Kansanen explains this by arguing that “[t]he basic aim of every teacher education program is to educate competent teachers and develop the necessary professional qualities to ensure lifelong teaching careers for teachers” (Kansanen 2003, 89). Pre-primary level teachers complete a Bachelor's degree. That takes three years. Primary education teachers complete a Master's degree as well as secondary education teachers. Thus both primary and secondary education level teachers have the same academic status. The difference of-course is in the contents and depth of the studies.

The entrance examination to teacher education has two steps. All applicants have to participate first in a national test that is based on written material. The second step is that the best applicants are invited to one day aptitude test that also includes individual interviews.

As all Finnish secondary education teachers have to complete the Master's level it is advisable only to mention that Bachelor's studies give fundamentals in various fields of academic disciplines, scientific thinking, using of knowledge and adequate language and communicate skills.

According the above mentioned degree the general goals for the Master's degree are as follows:

- good overall knowledge of the major subject or a corresponding entity and conversance with the fundamentals of the minor subject or good knowledge of the advanced studies included in the degree program;
- knowledge and skills needed to apply scientific knowledge and scientific methods or knowledge and skills needed for independent and demanding artistic work;
- knowledge and skills needed to independently operate in working life as an expert and developer of the field;
- knowledge and skills needed for scientific or artistic postgraduate education, and
- good language and communication skills. (Degree 2009/770, 12 §, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 626).

The Bachelor's degree includes 180 ECTS credits (European Credit Transfer System) and Master's 120 ECTS credits. The amount of 60 ECTS represents one year's studies so completing the Master's degree (the minimum of 300 ECTS) takes around five years of studies. In Finland to hold a permanent teacher's post in primary or general secondary education one needs to have the Master's degree.

There are also rules and general objectives for the teacher education. The particular objective is to give to a student readiness for independent action as teacher, instructor and educator. There are also further instruction about the studies and the structure of teacher education.

5. PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Primary school teachers' education program's basis is in education science. It comprises research method, scientific writing and optional studies totally 35 ECTS for the Bachelor's and 45 ECTS credits for the Master's degree. For both of those studies students have to make a thesis (so two theses altogether). Thematically they are connected to general didactics, psychology of education, sociology of education or subject matter didactics. Pedagogical studies include basics of teaching methods, support of different kinds of learners, latest research results and research methods of teaching and learning and, co-operation with different stakeholders. Altogether this entity takes 60 ECTS credits and includes much supervised teaching practice. (Asunta 2006).

Teacher students also have studies in different school subjects taught in the Finnish comprehensive school altogether during the whole program for 60 ECTS, language and communication studies for 40 – 75 ECTS, academic studies in different disciplines 25 – 60 ECTS credits and other studies in education 80 ECTS. Furthermore there can be optional studies. Like that all together the primary school teacher's education program includes the minimum of 300 ECTS credits, it is five years of study. (Niemi & Jakku-Sihvonon 2006).

Basic and intermediate studies include 12 ECTS credits for teaching practice and advanced studies 16 ECTS credits for teaching practice.

In Finland, each Faculty of Education has one or more normal schools to give teacher students a change for teaching practicing as a part of their academic studies. These schools belong to the administration of the universities. Pupils to those schools come from the local municipalities and their school curriculum are the same as the other pupils in the country have. Teaching practicing is organized partly also in municipal schools.

6. SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Teacher candidates have a major study in some of the disciplines that represent the school subjects in the secondary education schools (e.g. mathematics, history, a foreign language, biology etc.). However it is typical that teachers study in the areas that are “close” to each other. For instance teachers who study religion often have studies also in philosophy or/and psychology and teachers studying biology often study also geography. All this is explicable by the fact that teacher posts normally in Finland include more than one subject to be taught.

So also in teacher education the candidates must have studies in a major discipline (120 – 150 ECTS) and also one or two minor studies in different subjects (25 – 90 ECTS, with minimum of 60 ECTS). Secondary school teacher education program includes also pedagogical studies that are divided between Bachelor’s degree and Master’s degree studies or taken only after a completed Master’s degree studies e.g. from the Faculty of Mathematics and Science. So there are many opportunities depending on when you want to start your teacher education studies. The Bachelor’s degree has 25 – 30 ECTS, Master’s degree 30 – 35 ECTS and totally minimum of 60 ECTS credits for pedagogical studies. Furthermore there are language and communication studies and optional studies altogether 35 – 70 ECTS. That includes the supervised teaching practice in a normal school. In Master’s studies minimum of 15 ECTS credits is reserved for this practicing. (Asunta 2006, 140, Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 39).

Subject teachers’ pedagogical studies program includes basics of teaching methods and evaluation. It guides students to support different kinds of learners. It goes through the latest research findings and research methods of teaching and learning. Program also advises in cooperation with different stakeholders in education. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 39).

There are two ways of becoming a secondary school teacher. The majority of students complete a Master’s degree in their subject and after that they apply for teacher education. However some apply during their subject studies for teacher education. The Finnish Teachers’ Union’s opinion is that applying for teacher education early is more recommendable because it supports the teacher identity development. (OAJ 2008, 5) Those who use that latter way they usually start teacher education after their second year of education. (Kansanen 2007).

7. IN-SERVICE TRAINING

The purpose of continuing professional education is to maintain and update teachers’ pedagogical skills. Responsibility for teachers’ in-service training mainly rests

with employers. They have an obligation to provide teachers with a minimum of three days of training every year. That is arranged according to the agreement between the teachers union and the central authority of the municipalities. This training is provided free of charge for teachers, who also receive full pay for their training days. This is what the obligation to all is (Ministry of Education 2008; Asunta 2006).

The in-service courses are organized by the schools themselves, by the municipal authority, by universities' in-service training centers or by regional or national state organizations. For instance the City of Espoo organizes around 200 in-service programs in a year for different teacher categories. These include e.g. information technology, pedagogy, environmental issues and proficiency in the contents of various school subjects (Espoo 2012).

Most of in-service education organized outside the municipality demands extra funding. The problem is that there are many municipalities that have not enough funds to pay travel costs, pay for substitute teachers and participation fees and, thus their teachers cannot enter to those rich courses. However, there is also government funded free-of-charge in-service education to promote implementation of education policy reforms, for instance curriculum changes. Some that kind of training the state organizes also for the teacher educators.

In general teachers are eager to development themselves in summer university courses or having other further studies in universities. However, in Finland, as anywhere, there can be seen the phenomenon that some teachers are very eager to attend much to various in-service courses and, also some teachers are not so eager to participate in them.

8. VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

The general objective of the vocational teacher education is to provide students with: the knowledge and skills needed in the guidance of learning of diverse studies and, the competences needed in developing the educational sector, considering the development of working life and professions. (Degree 357/2003, see in Lahtinen & Lankinen 2010, 607).

Education program consists of 60 ECTS credits (corresponding to one year of full study) and includes: basic studies in educational sciences, vocational pedagogy studies, teaching practice and, other studies. Eligibility to apply for these studies requires: relevant university or polytechnic degree and, a minimum of three years' work experience in a field corresponding to the degree. (Jyväskylä University of Applied Sciences 2012).

9. BASIC PHILOSOPHY BEHIND TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Finnish teacher education is to educate teachers for their lifelong teaching career. "Behind this idea is the belief that initial teacher education is of paramount importance and any defects arising during it are extremely difficult to correct afterwards. In-service teacher education is naturally inevitable, but the basis for professional competence is laid during the initial teacher education." (Kansanen 2007,132). This is to say, that if we want our teachers succeed well as long as they teach, teachers and educators see it inevitable to arrange properly reasoned high level teacher education for all who

participate in their programs. Universities are independent to decide on the contents of their teacher education curricula, but because of the Bologna process planning that changed the system, all universities share a common understanding of the teacher education structure, but also see quite similarly the philosophical basis and the contents of teacher education (Niemi & Jakku-Sihvonen 2007).

How to survive and renew yourself in the teaching profession as there are constantly so many possible changes around? It's not only the question of the facts of one's own school subject that needs much attention from teachers. The big issue is that the societal needs and expectations change as time passes, the school curricula and rules change and understanding of learning and teaching change. A professional teacher should be ready and equipped to meet all these challenges. The answer is in the research based teacher education approach. The basis of that approach is that teachers need to have ability to read, discuss and use research knowledge. (Toom & al. 2010). Therefore, teacher education is research-based in Finland. "The aim of research-based teacher education is to impart the ability to make educational decisions based on rational argumentation in addition to everyday or intuitional argumentation" (Kansanen 2003, 90). This means that teachers must have a good basis for lifelong learning within their profession.

Students get education to know the latest research results and also to find, what are the most important research methods of teaching and learning. Normally for education for secondary education teachers that element cannot be as strong as for primary school teachers, as they have education sciences as the major discipline. However, according my experience that has never been any hinder for rich-research-mind secondary education teachers to approach in the theoretical debates education practices and theories.

Jyrhämä and Maaranen (2012, 105) call teachers' work as being inquiry-oriented. In this approach they include: developing and educating oneself, evaluation of own work, constructivist view of teaching, using multiple methods in teaching, cooperation with other teachers, societal and critical orientation in teaching, inquiry as a method in teaching, relationships with students and the class, collecting feedback, evaluation and, subject knowledge.

10. THE PARAMOUNT CHALLENGE: LIFELONG LEARNING OF TEACHERS

In some countries teachers have to seek teacher license for themselves after their initial education. That is not the case in Finland. The academic degree from the Faculty of Education of a university is the lifelong license in the teacher's career. There are either no any teacher appraisal routines used in Finland. That is to say that teachers are seen to have adequate properties to practice their own profession freely as all the other professions can do. Here it is important to stress the words profession and professionals. Teachers are respected professionals, not technicians that only would repeat what has been ruled by the center of power.

A very important point in the Finnish education system is that teachers have skills to renew their knowledge in subject matter but also in pedagogical approach. That is one of the cornerstones of the research based education approach. Teachers should be able to learn from what they have done and constantly be aware what is happening in the

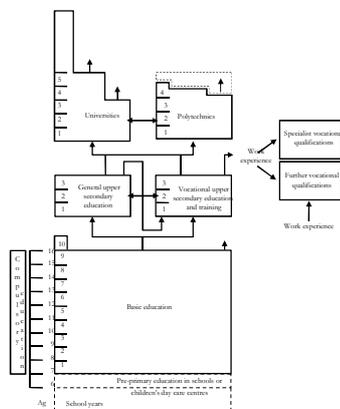
society, in the field of education and in their own field of teaching. Thus lifelong learning of teachers includes: formal learning (initial teacher education), non-formal learning (e.g. in-service education) and informal learning (learning by doing etc.). Teachers learn by teaching. Teachers who learn more preserve their work satisfaction and motivation to teach during their teaching career.

REFERENCIAS

- Asunta, T. 2006. Developments of Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. Pavel Zgaga (Ed.) Modernization of Study programs in Teachers' Education in an International Context. Ljubljana: CIP, 136 – 146.
- EPSI Finland. 2012. Suomen tyytyväisistä työntekijöistä kaikista tyytyväisimmät ovatkin opettajat. [The most satisfied workers are teachers] Tiedote 5.7.2012. <http://www.epsi-finland.org/images/stories/Reports/ESI/esi%202012%20finland%20press%20release.pdf>
- Espoo 2012. Espoo – top of the class.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.) 2006. Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators. Research in Educational Sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jyrhämä, R. & Maaranen, K. 2012. Research-orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A. Too and A. Kallioniemi (Eds.) Miracle of Education. Rotterdam: Sense Publishers, 97 – 112.
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest: Unesco – Cepas, 85 - 108.
- Kansanen, P. 2007. Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists (pp. 131–146). Frankfurt a. M.: Peter Lang, 3131 - 146.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2010. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä [Education legislation in practise]. Helsinki: Tietosanoma.
- Ministry of Education. 2008. Education and Science in Finland. Helsinki University Print Bookstore.
- Meri, M. 2005. Teacher as Researcher. – Viewpoints about the Education of Competent Professional Teacher. University of Helsinki. Paper presented in September 2005.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2007. Teacher Education Curriculum of Secondary Education Teachers. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_08ing.pdf /28.12.2012
- OAJ. 2008. Teacher Education in Finland. Helsinki.
- OECD 2004. Policy Brief, February 2004. <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/29478789.pdf>/27.11.2012
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Korkeakoulut 2011 – yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:10.
- Papadopoulos, G. S. 1994. Education 1960 – 1990. The OECD perspective. Paris: OECD.
- Tilastokeskus 2011 Oppilaitostilastot 2010. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. 2010. Experiences of research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. European Journal of Education 45(2), 331-344.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1), 11-33.
- Jyväskylä University of Applied Sciences. 2012. Vocational teacher Education. <http://www.jamk.fi/vocationalteachereducation/>27.11.2012

ANEX

THE EDUCATION SYSTEM OF FINLAND



8

Capítulo 10

Making a good system great: the Scottish approach to teacher education and professional development

Isobel S McGregor

Her Majesty's Inspector of Education, Education Scotland

Coordinator of the Inspection Academy of the Standing International Conference of Inspectors (SICI)

1. SECTION 1: INTRODUCTION

1.1. Brief description of education in Scotland

Scotland has a long history of universal public education. Mandatory education for all up to the age of 14 was ratified through the Education Act of 1872. The minimum age was raised later to 15 and in 1971 to 16. Scotland's education system is distinctly different from other parts of the United Kingdom. Teachers are part of an 'all graduate' profession. Political responsibility for education at all levels is vested in the Scottish Parliament (re-established after 300 years in 1999) and the Scottish Government's Education and Lifelong Learning Department. Responsibility for state schools lies with local authorities who are the employers of teachers. There are also a number of independent, privately-run schools, which account for some 5% of all students.

Children attend pre-school, in both state and private settings, for one or two years, moving to their seven years of primary education at the age of 5. All students then transfer to their local secondary school, usually at the age of 11/12. There is no selection of students, all schools being 'comprehensive', although parents may request that their child enters a different, non-local school, usually for personal reasons. Secondary schooling consists of four years of mandatory study (or until the age of 16) plus an optional additional one or two years. The concept of repetition of a year of schooling is not applied, the content of learning and challenge of task being the differentiators for those who may make less progress than their peers.

There is no national curriculum, but schools offer broad learning experiences as set out in national guidelines. Currently a major curricular reform – the 'Curriculum for Excellence' – is under development, with a focus on locally determined programmes of study guided by agreed outcomes and experiences, schools choosing the content which best suits their students and communities. National examinations, at all levels of challenge and in both academic and vocational contexts, are set for students aged around 15 and above. The results of these examinations are published by school. There is no other collection or publication of assessment data. The national qualifications system is being adapted to match the emerging curriculum. There are significant implications in these reforms for all teachers and some secondary schools and teachers are finding the developments rather challenging.

Secondary schools are led by a headteacher. In a typical school of around 1000 students, the headteacher is supported by 3 or 4 depute headteachers and 10 to 15 principal teachers who may have a subject discipline leadership or pastoral care role. All teachers are expected to show leadership in a number of ways, including by contributing to both subject and school-wide developments. Teachers work for 195 days in the year,

have a 35-hour week, of which 22.5 hours are in class-contact, 7.5 hours are for preparation and correction and 5 hours are for development. In addition, 5 days across the school year are devoted to developments and initiatives of various kinds, in the subject or school context. Although not written in to the time agreements, many teachers devote additional hours to the organisation and running of 'extra-curricular' activities of all types for students – sport, arts, interests, excursions and so on

The Scottish approach to quality improvement – with its focus on reflective practitioners, thorough self-evaluation at individual teacher, departmental and whole-school levels, support and challenge from the local authority and an external inspection system which takes school self-evaluation as its starting point – is known and valued throughout the world. Scottish performance in PISA has been consistently in the category immediately below that of the highest-performing nations (such as Finland, Korea, Singapore and New Zealand). However, a key national priority is to reduce the gap between the highest and lowest performing students.

1.2. Brief historical outline of teacher education and continuing development

10.1.1. The 'modern age' of Scottish education dates from around the mid-1960s to early 1970s, when a number of major changes were introduced. These included a reform of primary education, the abolition of the selection examination for students aged 11+, the 'comprehensivisation' of secondary education, raising of the school leaving age to 16, the establishment of a number of new promoted posts in secondary schools and the setting up of the General Teaching Council for Scotland (GTCS).

10.1.2. The GTCS was established in 1965. It was the first professional, regulatory body for teaching and teachers in the United Kingdom and one of the first teaching councils in the world. GTCS has always been financially independent, being funded by teachers and not from the public purse. It has also had a wide range of professional responsibilities although some decisions were subject to final approval by the Scottish Government. In 2012, full independent status was conferred on GTCS, with enhanced powers and greater flexibility of operation. As a result GTCS became the world's first independent professional regulatory body for teaching. All teachers working in state schools in Scotland must be registered with the GTCS, whose functions also include the setting and maintaining of standards for teachers – for full registration, as a 'chartered teacher' (non-promoted teaching expert) and for school headship.

10.1.3. Traditionally, teachers' initial training for secondary school teaching entailed one year of post-graduate study (after a Masters' degree in one or two specialist subjects) in a publicly-funded Teacher Education Institute (TEI) and resulting in a Diploma of Education. As a result of a review of teacher education in 1997, Scottish TEIs were integrated into the Education Departments of local universities, in order to bring in more of a research element and allow future teachers to be exposed to a wider and more academically research-based training experience in both initial and continuing teacher education.

2. SECTION 2: CURRENT ARRANGEMENTS AND CONDITIONS OF SERVICE

2.1. A Teaching Profession for the 21st Century (TP21C)

10.1.4. As a result of a review at the end of the 1990s, an Agreement was reached on teachers' pay and conditions of service, known as *A Teaching Profession for the 21st Century*. The areas of agreement and the detail covered were achieved through a process of discussion and dialogue among employers, teacher representatives and the Scottish Government.

10.1.5. The arrangements put in place in the wake of the TP21C Agreement are still in force. They form the basis of the description of the current (March 2013) Scottish system as outlined below. That said, a further major review of teacher education in Scotland has recently been undertaken and will bring further major changes, as outlined in the last section of this paper.

2.2. Routes into teaching / regulation of numbers entering initial teacher education courses

10.1.6. Entry into the teaching profession depends on a student's successful completion of a teacher training course. For secondary teachers, this may be a one-year post-graduate professional diploma (after an MA / MSc / BA) or a four-year University degree (BEd / MA) integrating subject specialism(s) with professional studies. Selection of aspirants to teacher-training is undertaken, so that entry into the profession is highly competitive, with an average of 8 applicants for each place.

10.1.7. The numbers of student teachers is regulated by agreement among the Universities, the Scottish Government, the General Teaching Council for Scotland (GTCS) and local authorities (who are the employers of teachers). Thus, the attempt is made to balance supply and demand, matching the projected numbers of teaching vacancies to the number of students accepted into teacher-training courses. However, pressures on education budgets and falling school rolls have resulted in fewer teachers than expected being employed. This in turn has meant high levels of teacher unemployment, particularly among those who have just completed their induction year (see below).

2.3. Initial teacher education (ITE)

10.1.8. ITE courses are subject to regular review and reaccreditation by the GTCS – which agency also determines the appropriateness of the degree and teaching qualifications of foreign students. The theoretical component of ITE courses comprises studies in the theory of education and pedagogy, specific information about major aspects of teaching relevant to Scotland, such as the curriculum and assessment, and other aspects ranging from differentiated learning to use of Information and Communications Technology (ICT) as a learning tool. There is room for improvement in initial teacher education courses. The theoretical component is interspersed with a number (usually 3) of placements to provide practical experience in schools, each for some 5 or 6 weeks in the course of the academic year. Student-teachers on these placements are mentored by a senior teacher in the establishment, with University involvement through assessment of teaching practice. The system is largely successful and many teachers have good developmental experiences in school, but further work is

needed to create closer partnerships between schools and the University departments and to ensure that all students have similar positive experiences.

2.4. Induction period

10.1.9. On successful completion of teacher-training, every new teacher undergoes an induction period and is guaranteed a one-year teaching post. The Teacher Induction Scheme was introduced in 2002 to offer all new teachers qualifying from Scottish universities a paid year-long placement in a mainstream school, giving them support to achieve the Standard for Full Registration. The scheme is managed and administered by the GTCS on behalf of the Scottish Government. It provides each new probationer teacher with school-based mentoring and support, as well as a programme of continuing professional development (CPD) led by the local authority. Probationary teachers have a maximum class commitment of 0.7 full-time-equivalent (FTE). This allows dedicated time for their professional development, including observing and working with experienced teachers.

10.1.10. The Scottish teacher induction scheme includes the entitlement to a guaranteed teaching post and one year of full-time teaching for all graduates from initial teacher education in Scotland. There is recognition nationally and internationally that the entitlement to a guaranteed placement for one year is a major strength of the induction scheme, which was described as 'world-class' by the OECD in 2007. The success of the induction year placement for new teachers relies on the quality of the support and challenge they receive from their in-school mentors. Mentors are experienced teachers who are released from other duties for 0.1FTE. The selection and training of mentors is obviously of critical importance.

10.1.11. On successful completion of the induction period, teachers are granted 'Full Registration' with the GTCS and seek a full-time teaching position. A number may be taken on by the authority and indeed the school in which they served their induction period, others find a post in a different school or authority. However, a percentage of teachers do not find employment and must step aside to make room for the new cohort of newly-qualified teachers, leading to some unemployment and therefore dissatisfaction. This situation is not ideal and possible amendments to the scheme are being considered.

2.5. Continuing Professional Development (CPD)

10.1.12. The TP21C Teachers' Agreement laid on teachers the responsibility to continue to develop and improve their skills throughout their career, maintaining their professional expertise through an agreed programme of continuing professional development. There are requirements to participate in issues related to school planning, raising achievement and contributing towards good order and the wider needs of the school. Headteachers are required to promote the CPD of all staff and to ensure that all staff has an annual review of their development needs.

10.1.13. A national framework, instituted in 2003, created some general guidelines outlining the contexts for CPD, which may include some or all of the following type of activities:

- development activities related to subject specialisms (e.g. subject focussed meetings, good practice visits to other schools, personal research – perhaps

linked to the national educational intranet, attendance at local authority or national conferences, shadowing, peer observation and so on)

- development arising from participation in school working or development groups relating to school issues (evaluation, planning, development of the curriculum, general development of best practice in learning and teaching, linking with outside agencies, other activities relating to priorities in the school improvement plan)

10.1.14. The CPD framework is based around three professional standards – the Standard for Full Registration, the Standard for Chartered Teacher and the Standard for Headship – developed by the teaching profession in collaboration with Government, teacher associations, Universities and other experts and administered by the GTCS. The position of Chartered Teacher was introduced to allow outstanding professionals the opportunity to receive additional status and salary without following the road of promotion. Overall, the number of teachers going down this route has been disappointingly low over the 10 years since the introduction of the Standard.

2.6. Professional Review and Development (PRD)

10.1.15. A component of the Teachers' Agreement stipulated that every teacher would undertake annually an evaluation of their work, through a review of their past year and targets for the year ahead, which are then linked to specific professional development activities. The headteacher is responsible for the effective working of the scheme. Components of the review include:

- a report produced by the teacher, within which he / she presents a self-evaluation
- the option to produce a portfolio of the previous year's work (which could contain evidence of students' work, attestations from colleagues and possibly from students in the context of evaluation of lessons or courses, video examples of teaching, and so on)
- evidence of performance gathered through several observations of the teacher, which are discussed at the time with the teacher, the observations being carried out by the reviewer
- a meeting between the teacher and the reviewer during which the past year's work is discussed and objectives for the coming year agreed
- an account of the meeting, retained by the teacher and by the school.

10.1.16. In the secondary school context, the review (and concomitant responsibilities for follow-up) is carried out usually by a member of staff immediately above the person reviewed in the school hierarchy of promoted posts. Thus, the headteacher reviews depute headteachers, depute headteachers review principal teachers and principal teachers review members of their department.

2.7. In summary, some strengths of the existing teacher education system

- Graduate entry and competition for places in teacher-training
- School-based component of initial teacher education courses
- Induction year, with guaranteed post, 0.7FTE, in-school mentoring and specific local CPD
- Standards for various teaching positions

- A self-regulated system of registration for teaching
- A broad range of CPD activities, mostly highly practical and increasingly school-based
- A teaching profession which is increasingly reflective and self-evaluative
- Well-qualified and overwhelmingly committed teachers, able to demonstrate leadership qualities at all levels

3. SECTION 3: THE FUTURE

3.1. A decision to move from good to great

10.1.17. It was on the basis of this relatively strong position that a decision was taken by the Scottish Government to review all aspects of teacher education in order to ensure a modern and forward-looking approach, with teachers who are fully equipped to introduce the new Scottish curriculum (the 'Curriculum for Excellence'). The former Senior Chief of Her Majesty's Inspectorate in Scotland (Professor Graham Donaldson) was given the task, in 2010, of leading the review. The report of the review (*Teaching Scotland's Future*) was published in 2011. It found, in brief summary, that our system was good, but that a number of changes, adaptations and improvements were required in order to make it great. Overall, the report made some 50 recommendations, all accepted and now in the process of being implemented.

3.2. The teacher in the second decade of the 21st century and beyond

10.1.18. There was a step-change in the qualities and skills desired from the secondary teacher of 1960 – very good subject knowledge and the ability to keep order in the classroom – to the subject teacher of 2000, who was expected to have very good subject knowledge, the ability to keep order, the capacity to teach in and through ICT, the skills of tailoring teaching to students of different levels of academic ability and of changing the focus of the classroom from teaching to learning. In like manner, a further step-change is now required for the teacher of 2013 and beyond. The Scottish analysis of the quality and skills required of 21st century teachers suggests the following features. Good teachers should:

- be reflective and have critical and creative thinking skills;
- be committed to teaching as a vocation;
- be committed to the development and learning of each child;
- work in a range of partnerships to support the learning and development of each young person;
- have a passion for learning and deep understanding of and enthusiasm for their subject (whether in the secondary context or as a specialist in primary or special education);
- have the discernment to be able to put relevant theory into practice;
- share ideas and network with colleagues; and
- be keen to participate in their own personal learning and development, seeing that as part of their personal life-long learning journey.

10.1.19. It goes without saying that teachers should also have excellent interpersonal skills, an understanding of child and young person development, and, perhaps most of all – a good sense of humour. Now teachers must be able to go well

beyond recreating the best of current or best practice. The teaching profession must be one which, like other major professions, is not driven largely by external forces of change but which sees its members as prime agents in that change process.

3.3. Future development

10.1.20. The recommendations of the report Teaching Scotland's Future could be grouped into the following themes:

- Reinvigoration of professionalism, and a reconceptualisation of teacher education
- More rigorous selection of students applying to enter teacher education allied to more relevant courses, more efficient use of time and more consistent assessment of students' progress
- A coherent approach to teacher education which is underpinned by a framework of standards which signpost the ways in which professional capacity should grow progressively across a career.
- Development of leadership qualities from the start of a career.
- A new concept of partnership among universities, local authorities, schools, national agencies and other services which embraces selection, course content and assessment, which sets practical experience in a much more reflective and inquiring culture and which makes optimum use of ICT for professional learning
- A culture within which policy, practice, theory and accountability are better aligned to serve the needs of learners
- A national and local infrastructure which sets, promotes and evaluates teacher education in ways which relate both current practice and innovation to their beneficial impact on learning

10.1.21. We will be trying to pursue these themes in Scotland in the years to come. It remains to be seen how far our aspirations will be achieved.

REFERENCES

- OECD (2007). *Quality and Equity of Schooling in Scotland*.
Scottish Executive (2004). *A Curriculum for Excellence*.
Scottish Executive Education Department (2000). *A Teaching Profession for the 21st Century (The McCrone Report)*.
Scottish Government (2011). *Teaching Scotland's Future (The Donaldson Report)* Report of a review of teacher education in Scotland.

ABBREVIATIONS

- CPD: Continuing Professional Development
FTE: Full Time Equivalent
GTCS: General Teaching Council for Scotland
ICT: Information and Communications Technology
ITE: Initial Teacher Education
OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA: Programme of International Student Assessment
PRD: Professional Review and Development
TEI: Teacher Education Institution
TP21C: *Teaching Profession for the 21st Century*

Capítulo 11

Teacher competences and teacher education in the context of educational reforms in Poland

Jerzy Wiśniewski

Departamento de Estrategia, Ministerio de Educación Nacional. Polonia

Polish students have steadily improved their performance in the PISA surveys. This improvement is related to a comprehensive school education reform which was carried out in 1999. The reform covered key elements of the system: the school curriculum and the examination system. This was combined with the restructuring of the school education system, which extended the duration of general compulsory education by one year. Analyses show that this may have been the decisive factor behind the improvement in students' performance. I will briefly discuss the approach adopted by the reformers towards teachers, their role and professional development.

PISA

Organisation for Economic Co-operation and Development in its publication "PISA 2009 Results: Learning Trends" (OECD, 2010) has highlighted the improvement of Polish students' performance.

"In 2000, Poland's 15-year-old students averaged 479 score points on the PISA reading assessment, well below the OECD average of 500. More troubling for policy makers in Poland was the fact that over 23% of students had not reached the baseline Level 2 in reading. The PISA results also showed large disparities in reading performance between students attending various types of secondary schools. The mean score among students enrolled in basic vocational schools – who, at that time, constituted more than one-fifth of all students – was 358 score points, while the mean score among students enrolled in general academic schools was 543 score points and that of students in secondary vocational schools was around 480 score points."

The report pointed to the link between improvement of the learning outcomes measured by PISA and the reform introduced in Poland in 1999, underlining the fact that the largest increase was observed between 2000 and 2003 so between the students' cohort not affected by the reform (2000) and the "pioneers" of the reform – the first age group affected by the system change.

1. REFORM

The government formed as a result of the parliamentary elections in 1997 set the following objectives for the education system:

- raising educational attainment in the society by increasing the number of those holding secondary and higher education qualifications;
- ensuring equal educational opportunities;
- supporting improvement in the quality of education viewed as an integral process of upbringing and instruction.

In order to achieve these objectives, a comprehensive reform of the education system was designed, which covered the structure of the school education system, curricula, the pupil assessment system, supervision and school education management.

Before the reform, children completed one pre-school preparatory year and entered the 8-year primary school at the age of 7. Having completed primary education at the age of 15, young people could continue education in 4-year general secondary schools (*liceum ogólnokształcące*), 5-year technical secondary schools (*technikum*) or 3-year basic vocational schools (*zasadnicza szkoła zawodowa*). Pupils in the first two types of schools were awarded a “maturity” certificate upon passing the final exam at the end of secondary education. The maturity certificate gave access to higher education (though student applicants were also required to take entrance examinations). Basic vocational schools awarded only to the worker’s qualifications. In order to apply for admission to higher education programmes, basic vocational school leavers were required to complete a 2-year programme in a supplementary technical upper secondary school and pass the maturity exam.

Most primary school leavers aimed to continue education in general secondary schools. However, the number of places available in this type of schools was smaller than the number of potential applicants. In order to select applicants, secondary schools (general and technical) conducted entrance examinations consisted of two parts: a composition in the Polish language and a set of typical problems in mathematics. Topics for compositions and exercises were prepared by the regional education authorities in a given province, which meant that exams conducted in different provinces differed from one another and thus were incomparable.

The entrance exam in general and technical secondary schools, which was taken only by a certain proportion of primary school leavers, served only the selection function. No data were collected or analysed at national level (which, in any case, would have been difficult in view of the fact that exams differed among individual provinces). Even at the regional level, the exam results were not used for the external evaluation of the primary school performance or for the internal evaluation (self-evaluation) as secondary schools did not inform primary schools about the results achieved by their leavers.

As a result of the reform, the 8-year primary school was replaced with a 6-year primary school and, as a new type of school, a 3-year lower secondary school (*gimnazjum*). Thus general education for all young people was extended by one year and the selection of applicants to various types of general and vocational upper secondary schools was, consequently, postponed by one year.

Initially, the authors of the reform proposed only two types of upper secondary schools: 3-year specialized general secondary school (*liceum profilowane*) and 2-year vocational school (*szkoła zawodowa*). This part of the reform was adjusted by the new government in 2001.

Presently, lower secondary school leavers may continue education in one of the four following types of upper secondary schools: general upper secondary school (*liceum ogólnokształcące*), specialized upper secondary school (*liceum profilowane*), technical upper secondary school (*technikum*) and basic vocational school (*zasadnicza szkoła zawodowa*).

The change in the structure of the school education system and the related curricular reform were combined with the introduction of external examinations taken by all pupils at the end of primary and lower secondary education, and by secondary school leavers who aim to apply for admission to higher education. The latter take the (new) maturity exam which has replaced entrance exams in higher education institutions.

The following aspects of the examination system introduced in 1999 (or, actually, implemented in 2002 and 2005 when the primary school test and the lower secondary exam, and the maturity exam, respectively, were conducted for the first time) should be highlighted:

- universality the test in the final grade of the 6-year primary school and the exam at the end of the 3-year lower secondary school is taken by all pupils in a given cohort. The maturity exam is taken by the majority of students completing upper secondary education;
- objective assessment: examination tasks for all schools in the country are set by experts registered with the Examination Boards, and are marked by randomly selected and properly trained teacher-experts, and not by teachers in a given school; moreover, examination papers are anonymous;
- feedback: schools receive full information about results achieved by their pupils/students, which provides a reliable basis for analysis and conclusions for further work;
- limited selection function: the test at the end of primary education does not serve any selection function as lower secondary schools take all pupils in a given catchment area; admissions to upper secondary schools are based on final marks obtained in the lower secondary school (50%) and results of the exam taken at the end of lower secondary education (50%); admission to higher education programmes is determined by results of the maturity exam;
- monitoring function (limited): examinations enable comparisons among schools and provinces for a given year, while results achieved in consecutive years can hardly be compared as exam tasks are different

The age cohorts covered by PISA in 2000, 2003 and 2006 have been affected by the reform in different ways. The first group, i.e. those assessed in 2000, was not affected by the reform. The group that was 15 years old in 2003 and was covered by the second cycle of PISA entered the primary school in the former system but attended the lower secondary school, the flagship of the reform. They did not take the final test in the sixth grade of the primary school. The test was administered for the first time in 2002, when they were already lower secondary students. The groups covered by PISA 2006 were part of the reformed education system for most of their school careers. They took the final primary school test in 2003 and were prepared for the final lower secondary school exams a few weeks after PISA was administered in 2006.

The group covered by PISA 2000 consisted of first grade students of the pre reform secondary schools: general secondary schools, which students could enter only if they passed an entrance exam, vocational secondary schools and basic vocational schools, which were not highly regarded. The results of PISA 2000 in Poland showed a large variation in performance among schools, which was not surprising given that entry into secondary schools in the pre reform system was determined by written entrance exams taken by primary school leavers. The groups covered by PISA 2003 and PISA 2006

consisted of students of the last (third) grade of the compulsory lower secondary school, and thus the results showed smaller variations among schools and larger ones among students within schools.

2. FACTORS BEHIND PERFORMANCE IMPROVEMENT

One could hardly fail to see a link between the reform carried out in 1999 and the results achieved by students in the consecutive (2000, 2003, 2006, 2009) PISA surveys.

The short description above shows that the reform was indeed comprehensive. Thus the question one may ask is how each of the individual reform elements has actually influenced improvements in Polish students' performance. The answer to this question is by no means easy. We should bear in mind that the 2000 PISA survey covered the last cohort of students enrolled in the old system. The 2003 test was the first one assessing the competences of students attending the reformed (or de facto new) lower secondary school. It is justified to claim that postponing the selection to various types of schools (vocational, general) for one year was the crucial factor contributing to improved performance. This hypothesis is confirmed by an analysis in "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland" (OECD Education Working Paper no. 49, 2010). This study also gives an insight into negative consequences of the selection. The PISA test was used in Poland, as a so called national option, to assess the competences of first-grade students in ISCED 3 schools i.e. those who were one year older than the standard target group of the PISA survey. The test revealed considerable differences in performance between students of different types of upper secondary schools.

Tabla 1. Upper secondary school students' performance in PISA (national option), 2009

	Basic vocational schools	Secondary technical schools	Secondary general schools
Reading	392	487	565
Mathematics	402	495	559

The impact of curricular changes on student performance can hardly be assessed as it is not possible to make any comparison with 'the control group'.

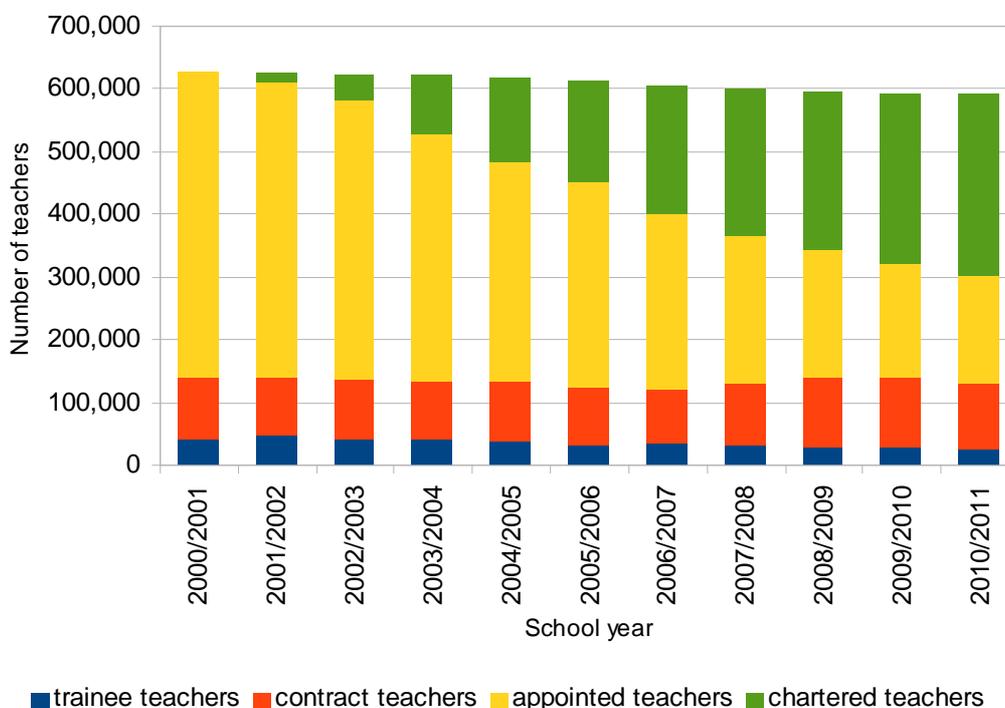
It is worth noting that the PISA survey is carried out in spring, and thus there is a difference of only several months in terms of the 'duration' of general compulsory education between the group surveyed in 2000 (the old school system) and those involved in the subsequent PISA surveys (the new system). The difference does not seem to explain such a significant impact on the performance of students.

Improvements in the performance of students can certainly be linked to some extent with the introduction of external examinations based mainly on tests. And, though claiming that their teaching is not 'test-driven', teachers do indeed familiarize students with this form of performance assessment by using tests in their everyday school practice. Since new external examinations were first conducted in Polish primary schools (grade VI) and lower secondary schools (grade IX) in 2003, only the students involved in the 2006 PISA survey actually had practical experience in using such assessment tools.

3. TEACHERS

While planning the school education reform, the Ministry of Education was aware that changes would not be successfully implemented without the support from teachers. Moreover, two important issues had to be taken into account. Firstly, strong trade unions, represented in the Parliament, could block legislative changes necessary to carry out the reform. Secondly, the idea of change would need to be understood and accepted by the teaching community and, consequently, changes would need to be introduced into the everyday school practice.

To tackle the first issue, a commitment was made to guarantee the maintenance of teachers' occupation-specific privileges, provided for in the Teachers' Charter (an act of Parliament of 1982 regulating the professional status and employment conditions for teachers), and including, in particular, the 18-hour weekly teaching load. This was combined with planned pay rises, linked with a new promotion scheme for teachers. Four career progression grades were then introduced as part of the new scheme which is still in place. New entrants to the teaching profession begin their career as trainee teachers. After one year and with a favourable performance appraisal by the school head, they are promoted to the grade of contract teacher. In order to be put onto the next grade of appointed teacher, teachers are required to have completed a predefined period of service and a certain number of in-service training hours (not necessarily leading to a formal qualification based on defined learning outcomes) and to undergo performance appraisal carried out by a board which is appointed by the school managing body (a local government unit). Their career culminates in the grade of chartered teacher awarded by the Regional Education Authorities supervising schools (of course, as conditional upon completing further in-service training and a required period of service).



Graph 1. Teachers in public schools, promotion grades

As can be seen on the graph Polish teachers have used very intensively the opportunities to climb the career ladder and – more important – to improve their working conditions (permanent contracts, rise of salaries). Presently 50% of teachers have the highest chartered teacher grade.

No incentives, beside the individual professional attitude, for the development of competences. The correlation between career grade and competences is questionable as the training required for the promotion is does not lead to assessed and validated skills and qualification. Also performance-based assessment is not taken into account when the promotion is decided.

4. TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS THE REFORM

While analysing the attitude of individual teachers to the reform, one should bear in mind that the school education sector remained practically unchanged for an entire decade (1989-1999) following the collapse of communism and the transition to a new economic and political system. The 'old system' was still in place, except for important but limited changes in curricula for history (filling in the so-called 'blank pages') and a new requirement to hold competitions for management positions in schools and the school education administration. At the same time, the school system was constantly criticised, mainly for excessively broad curricula overloaded with factual details. Criticism also centred on the lack of reliable and objective assessment of students' achievements and hence on no basis for assessing the performance of teachers and schools. There was virtually no one who would question the need to modernise curricula and introduce external examinations, though exams as a tool for (indirect) teacher appraisal aroused some understandable emotions.

However, at least some teachers had already grown weary of having to listen to constant carping about school and teachers. They could hardly function in a situation where change appeared to be inevitable, but it was not clear what it would involve and how far it would go. Management theory states that uncertainty and the lack of information has an adverse effect on the atmosphere as well as the motivation and performance of staff. Thus when the Ministry finally published its proposal for changes and a plan for their implementation in the spring of 1998, teachers (or at least some of them) were more hopeful than worried. Regrettably, no survey was conducted to gather teachers' opinions on the proposed changes, and thus we do not have any reliable data to illustrate their attitudes.

Four years after the launch of the reform professor Konarzewski interviewed the representative sample of 950 teachers of primary and lower secondary schools. Their opinions on the effects of the reform are summarised in the table.

Table 2. Teachers' opinions on the effects of the reform %

	Primary schools		Lower secondary schools	
	Rural	Urban	Rural	Urban
All changes for the better	2	0	3	1
More changes for the better than worse	29	35	44	32
More changes for the worse than better	44	40	27	39
All changes for the worse	10	10	10	12
No impact	6	7	6	4
No opinion	9	8	10	12

Teachers of rural lower secondary schools are the only group that noticed more positive than negative changes. If we compare that with the opinions of primary schools in villages that were most sceptical, we can see that the reform made the biggest impact on the school education in rural regions.

To have a better image of the changes, let us look at the flagship component of the reform: a lower secondary school then established. The reformers aimed to set up a completely new type of school. The idea was to create a 'visual' symbol for the reform as a whole, and in particular for the curricular reform. Concerns were voiced that otherwise there would be no real changes in the functioning of schools, and that teachers would adapt their old tested-and-proved habitual practices to the new curricular framework. The other major reason was the need to reorganise the school network, especially in rural areas. New lower secondary schools covered larger catchment areas than did primary schools. Thus the former were to be bigger and better equipped, and larger numbers of pupils and classes were to provide conditions (a sufficient number of class hours) for employing specialist teachers for individual subjects.

The reform was implemented within a very short time. New schools were operational roughly one year after the adoption of changes by the Parliament. In these circumstances, lower secondary schools were established on the basis of primary schools. The Ministry recommended that lower secondary and primary schools should not be located in the same building, but for organisational reasons, it was practically impossible, in particular in the first year of the reform implementation.

In September 1999, at the beginning of the school year, two cohorts of pupils left the primary school: those who had finished the final (eighth) grade in the old system, and those who had completed six years of primary education in the old system and were enrolled in the first grade of newly established lower secondary schools. This was also the case a year later when pupils who had finished six years of primary education went to lower secondary schools, and at the same time the last cohort of pupils who were not covered by the reform left primary schools. Consequently, during two years the number of pupils in primary schools decreased by approximately 25% (with the number of grades reduced from 8 to 6). Actually, changes might have been even more significant because at that time primary schools enrolled children born in a period of population decline, with each younger cohort being smaller. However, what had a greater impact on the organisation of work, and in particular on the number of teachers employed, was an increased number of hours (lessons) in curriculum outlines for higher grades. Of course, all these changes unavoidably led to a decline in the number of teachers employed. Teachers leaving primary schools could expect to be hired by lower secondary schools.

However, if we compare the numbers of teachers in primary schools in the school year 1998/99 preceding the reform (321 885) and in 2000/01 (213 941) (data concerning the number of teachers were gathered every two years), we will see that the difference is over one hundred thousand (107 944). At the same time, lower secondary schools employed only 64 582 teachers in the school year 2000/01.

Table 3. Number of teachers in primary and lower secondary schools

The school year	96/97	98/99	2000/01	2002/03
primary	321 681	321 885	213 941	218 364
lower secondary			64 582	107 948
Upper secondary (all)	120 039	125 757	113 241	115 786

The only conclusion that can be drawn from such a simple comparison is that ‘surplus’ primary school teachers did not automatically move to lower secondary schools. Since this was the case, one may assume that candidates to be hired in newly established lower secondary schools had to undergo a selection process. Regrettably, I could not find any survey or study on how the selection and recruitment process was organised, what criteria were applied or who assessed candidates. As a fully-fledged culture of human resources management was then yet (and is still) to be developed in the Polish school education sector, it is likely that new lower secondary school heads relied more on their instincts, experience and knowledge of individual candidates than on formalised procedures for job descriptions and competence assessment. However, it should also be noted that there were high expectations regarding lower secondary school heads. Lower secondary schools were expected to be a showcase not only for the reform, but also for the local authorities. This was because the school education reform was undertaken in parallel with the reform of administration which resulted in, among other things, local authorities taking over full responsibility for the management of schools. Establishing and running a good or very good school could be favourably received by voters.

Thus we can assume there were teachers who gained some experience while working in a primary school, recognised that the system was not perfect, were not afraid of changes and saw a chance in the reform which was underway. Where they were given a chance or were able to seek and seize such an opportunity to establish and manage a new school, they certainly set about this task with energy and determination, and chose co-workers who had motivation and competences necessary to accomplish such an ambitious project.

It is also worth to be noted that the teachers in new lower secondary schools were better qualified than their colleagues working in primary schools. The difference was particularly visible in the rural schools.

Table 4. Percentage of teachers with higher education qualifications

The school year	96/97		98/99		2000/01	
	all	rural	all	rural	all	rural
primary	69,7	62,3	80,7	76,3	84,3	82,4
lower secondary	--	--	--	--	95,4	95,7

We have no data to establish if this was actually the case and how widespread such approaches could be. However, I believe it is quite safe to say that, beside the systemic and curricular changes and the introduction of external exams, good teachers did indeed contribute to the improved performance of Polish students in the PISA surveys.

SECCIÓN III IBEROAMÉRICA

Capítulo 12

Formación de profesores secundarios en Chile: Historia de avances, desafíos y oportunidades

Lisandro Castillo C.

Universidad Andrés Bello (Chile)

FORMACIÓN DE PROFESORES SECUNDARIOS EN CHILE: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para efectos de este estudio se pueden ubicar tres periodos de evolución de la formación de profesores secundarios en Chile:

1. Periodo originario: 1810-1960.
2. Periodo de ensayos, reformas e institucionalidad: 1960 – 2012

PERIODO ORIGINARIO 1810 - 1960

Al acercarnos a las primeras fuentes de la formación docente secundaria en Chile se evidencia la realización de diversos estudios que fueron aportando antecedentes y datos, demostrando las diversas iniciativas y políticas orientadas a preparar personas interesadas por la formación y ejercicio docente. Algunas destacadas publicaciones que mayormente ilustran son: “Historia elemental de la pedagogía chilena”, de José María Muñoz Hermsilla (1918); “Historia de la enseñanza en Chile”, de Amanda Labarca (1939 “La formación del profesorado en Chile”, de Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990); “Profesores para Chile: historia de un proyecto”, de Beatrice Ávalos (2002). A partir de entonces se desarrolla una valiosa y continua misión de generar institucionalidad para la formación de profesores secundarios, a saber:

- a) La primera forma institucional de formación docente en Chile independiente surgió con el establecimiento de una Escuela Normal Masculina de Preceptores en 1842, bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Ávalos (2002)³²
- b) En 1854, nace la primera Escuela Normal de Preceptoras, a cargo de las Monjas del Sagrado Corazón de Jesús, aportando profesores más preparados para su misión.
- c) En 1842 se funda la Universidad de Chile, siendo la primera universidad pública chilena, adoptando la tuición del naciente sistema educativo del país.
- d) En 1889 el educador Valentín Letelier funda el Instituto Pedagógico, primera institución dedicada en exclusiva a la formación de profesores para el nivel secundario. Dirigido por el Dr. alemán Federico Johow, en su primer equipo docente participaron profesores alemanes, marcando la influencia de estos en la estructura, sentido y tendencia pedagógica en el país. Posteriormente, este Instituto pasó a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, hecho que marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel universitario en la formación docente.

³² Beatrice Ávalos, investigadora nacional, experta en políticas públicas, asesora ministerial entre 2000 y 1009.

Ávalos (2000), señala que este Instituto Pedagógico ejerció el liderazgo durante toda la primera mitad del siglo XX, y sus egresados, profesores del nivel secundario, fueron muy bien calificados en su conocimiento disciplinario (la literatura, filosofía, historia); potenciando el desarrollo educativo de la educación secundaria.

- e) Inicios del siglo XX: uno de los aportes más significativos fue la profesionalización del personal docente, que según Cox y Gysling (1990, 50) comprende: “el conjunto de actitudes relativas a que la docencia es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación”.
- f) La década del 1920: Se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y apertura a influencias extranjeras, por ejemplo de John Dewey. Diversas asociaciones de docentes y otros educadores fueron generando para la pedagogía su base científica, de acuerdo a los postulados de Dewey, siendo la base del fundamento para lograr la calidad académica y profesional (Avalos, 2002).
- g) Esta misma década aporta otra gran iniciativa e institucionalidad: se creó el Ministerio de Educación. Se reforzaron los rasgos centralizados del sistema y se estableció una minuciosa regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo.
- h) La década de los 40 trae consigo otras instituciones formadoras de docentes para los niveles primarios y secundarios: Universidad de Concepción; la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las Universidad Austral de Valdivia, en la Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Católica del Norte. Estas y otras instituciones permitieron aumentar la formación de los profesores secundarios, que fortaleció un sistema educativo que crecía fuertemente. Estas instituciones adoptan el modelo del Instituto Pedagógico, que ofrece la formación en contenidos disciplinarios con la formación profesional o pedagógica. Núñez (1997) señala que la educación, en estos años, empezó a orientarse por objetivos vinculados a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización y la urbanización, que por entonces experimentaba el país. La necesidad de reformar la educación para modernizarla y orientarla hacia al desarrollo económico del país se materializa en los 60, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, (1964-1970). Se conforma una reforma integral de la educación, que afectó la estructura del sistema educativo, sus contenidos curriculares y la preparación de los profesores. Otra característica institucional: es separación entre formación pedagógica y la disciplinaria. Si bien esta estructura tiene distintas expresiones y el debate está vigente, hoy existen Facultades de Educación que comprenden sólo lo pedagógico, otras ambos componentes y otras que son universidades pedagógicas, esto es unidisciplinarias.
- i) En la década de los 60 se origina una fuerte reforma universitaria con carácter global, apoyada por los movimientos estudiantiles y de profesores, que cuestionaron profundamente la estructura del gobierno universitario, así como las relaciones entre la universidad y la sociedad. Se produce, así, un movimiento de democratización y participación de la comunidad universitaria en el gobierno y el fomento de una mayor igualdad en el acceso y en la presencia de la universidad en la comunidad.

En 1967 se establece, para efectos del desarrollo curricular y la formación docente, el Centro de Experimentación, Investigación y Perfeccionamiento (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, cuya aspiración era el funcionamiento de una Escuela Única de Pedagogía, donde se formarían los profesores para todos los niveles. Ya no cumple hoy esa misión, dedicándose a la administración de programas y perfeccionamiento docente.

- j) Durante el gobierno del Dr. Salvador Allende (1970-1973), se impulsa una nueva reforma educativa, con la denominada Escuela Nacional Unificada, con énfasis en la educación normalista, mejoras curriculares y la formación docente en todos los niveles. Este intento reformista con fuerte influencia del Estado se vio afectado por la interrupción del proceso democrático en Chile, tras el gobierno militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Este gobierno ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades geográficamente más cercanas. Este hecho significó asumir, con una Escuela Única de Pedagogía, la formación de maestros primarios y secundarios, destruyendo la tradición normalista que había nacido en el siglo XIX y del liderazgo de esa institución sobre la formación de profesores en el país.
- k) Entre 1980 y 1981, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas "no universitarias" y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. El Instituto Pedagógico, que había liderado los procesos de formación de profesores secundarios durante casi un siglo, perdió esta categoría.
- l) Desde 1990, con el advenimiento de los gobiernos democráticos, se dio inicio a un proceso de reforma educativa a nivel estructural –bajo el alero de la LOCE³³– que se formalizó a partir de 1996. Esta reforma ha estado centrada esencialmente en: el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar, en un contexto de fuerte descentralización con activo rol del Estado, la cual consideró cuatro ejes principales, y dentro de ellos el fortalecimiento de la profesión docente, de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, incluye procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores (Núñez, 1990).
- m) Luego, bajo el gobierno de la Dra. Michelle Bachelet (2007-2010), se formó un Consejo Asesor Presidencial para la Educación (con más de 100 notables y surgido tras una crisis con diversos actores educativos, principalmente estudiantes) tras lo cual ha tenido origen la Ley General de Educación (LGE, ley N° 20.370, 2009, derogando la LOCE), que representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Esta normativa establece principios, valores y obligaciones, promoviendo sustantivas innovaciones en la educación de las futuras generaciones de chilenos y chilenas, incorporando los principios de universalidad, educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad, en función de los derechos garantizados en la Constitución y tratados internacionales, como a la vez por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Y por estos principios y valores debiera transitar la formación de educadores de secundaria.

³³ LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. N° 18.970.

La educación chilena desde mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI, se caracteriza por la expansión de la cobertura del sistema formal, la diversificación de tipos de instituciones y de programas educativos, la tendencia a la modernización en los aspectos curriculares y la sucesión de políticas educativas y de reformas en la gestión, de muy diferentes características. Esta concepción en el ámbito curricular ha estado inspirada en: una formación de profesores vinculada con la realidad, el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva interdisciplinaria, una formación que intervenga en la realidad educativa, una estrecha vinculación entre elaboración teórica y realidad educativa, utilización de una metodología científica y, finalmente, una concepción de un profesional de la educación más que del aula, que sea capaz de atender todas las demandas educativas.

Por esa misma década, se introdujo, tanto conceptual como institucionalmente, la noción de formación docente permanente o continua, que incluía una etapa de formación inicial y una de formación a través de toda la vida docente.

FORMACIÓN DE PROFESORES SECUNDARIOS EN CHILE: PERSPECTIVA DE LOS DESAFÍOS Y DE LAS OPORTUNIDADES

La misma evolución trazada precedentemente ha generado los grandes desafíos, y a la vez oportunidades, en que se encuentra la formación de docentes a nivel secundaria en Chile y estos se pueden sintetizar en:

a) Desafío de mejora en la calidad de formación:

Existe la fuerte dicotomía entre una formación disciplinaria por sobre una cada vez más escasa formación pedagógica. Realidad que no se ve superada por los próximos años. Todo hace indicar que no se logra visualizar que la formación pedagógica es la arquitectura del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las instituciones educativas y en, en particular, dentro del aula. Mientras no se potencien ni articulen la didáctica, el desarrollo curricular, los principios pedagógicos, entre otros, en la formación inicial docente a nivel secundario difícilmente mejorará la calidad de la educación. Falta aquí una mirada macro-micro sistémica.

Aquí nacen las últimas iniciativas que son verdaderas oportunidades para generar la calidad de la formación docente:

- Acreditación obligatoria de los programas de formación, ya instalados por ley, pero que resulta un proceso lento y centrado en aspectos de estructura y administración más que procesos educacionales. Y siendo el desafío principal superar la fuerte crisis que vive su institucionalidad.
- El establecimiento de Fondos concursables (MECESUP³⁴) y la Evaluación INICIA a los egresados de las carreras pedagógicas, entre ellas la formación de docentes secundarios, quienes deben rendir esta evaluación disciplinaria, pedagógicas, uso de tics y habilidades comunicativas. El problema es que voluntaria. Se está en la etapa de decisión de instalarla como habilitante para el ejercicio profesional en el sistema público.
- Becas para estudiantes que reúnen altos méritos académicos previos que desean ingresar a estudiar pedagogía, velando por la calidad con que inician sus estudios. El problema es que se define calidad en términos de manejo de

³⁴ MECESUP: Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. Instalado desde la década del 90.

conocimientos y no en términos de actitudes que además debiera reunir el postulante. Cabe entonces establecer requisitos de ingreso y examen inicial de habilidades.

- Mejorar la calidad de ingreso a través de capacitaciones en las áreas deficitarias.
- Habilitación de los futuros profesores secundarios tras óptimos resultados en evaluaciones basadas en estándares del conocimiento y desempeño docente, con la participación y mediación de pares evaluadores externos
- Instalar un proceso de seguimiento de los profesores egresados y en ejercicio. Esto a cargo de sus instituciones formadoras, asumiendo y velando por la calidad de su formación. Todo conducirlo a través de registros del desempeño durante el proceso de inducción asistida por expertos en calidad de guías o mentores.

b) Desafío de desarrollo de la investigación educativa

Si bien se reconoce la existencia y cada vez más amplia labor investigativa educativa, en especial de la formación inicial y continua, es una dimensión de escaso debate y profundización. Cisternas (2011) reconoce que “a pesar del interés, la preocupación, la discusión pública y el número de investigaciones dedicadas al área de la formación docente, carecemos de revisiones, compilaciones o investigaciones sistemáticas y recientes que informen cuáles han sido los intereses y opciones que se materializan en dichos estudios.” Luego señala el aporte de Zeichner (1999) al respecto: “el protagonismo de esta dimensión (el estudio sistemático de la formación) se ha traducido en dos fenómenos interrelacionados: por una parte, observamos el incremento de investigaciones que se ocupan de este objeto, y por otra, el creciente interés por revisar, sistematizar y comprender cuáles son los recorridos y opciones que caracterizan y distinguen esta particular área de estudio”.

En Chile, existe una evidente dicotomía en relación a la investigación; han aumentado las investigaciones educativas que revisan y analizan los procesos de formación de profesores; a la vez son mínimas las iniciativas individuales y colectivas de revisión, reflexión o crítica a las prácticas y los productos de la investigación sobre formación docente en particular y de la investigación educativa en general (Cisternas, 2011). A lo que se agrega la escasa transferencia a la formación misma de los docentes.

Lo que se observa es más una postura de crítica –que por cierto no está mal- con relación a la formación de profesores, más que propuestas de innovación. Algunas de las críticas que dejan de manifiesto las debilidades más recurrentes de los investigadores son:

- la escasa articulación y debilidad en la formación pedagógica y formación disciplinaria.
- Bajos niveles de aprendizaje de los contenidos curriculares que se imparten.
- Escaso nivel de comprensión de las características teórico-prácticas de la pedagogía puesta en ejercicio.

Estas debilidades se deberían a la escasa actualización de los programas de formación y a una débil capacidad instalada tanto para producir conocimiento desde las propias escuelas de pedagogía, como para asimilar e incorporar a la formación el aporte de investigaciones sobre aprendizaje, enseñanza, la escuela y el trabajo docente (Comisión Formación Docente, 2005; Lara, Förster y Gorichon, 2007; Mineduc, 2006; OCDE, 2004).

No obstante se observa un progresivo incremento en las investigaciones relacionadas con la formación docente. En revisiones sistemáticas al conjunto de la investigación educacional realizada en el país entre 1995 y 2007 revela que del conjunto de los 1.300 estudios catastrados, los principales temas de estudio son formación y perfeccionamiento docente (14%), eficacia y eficiencia educativa (24%) y pedagogía (14%) (CIDE y Mineduc, 2007, p. 136).

La oportunidad se presenta en la actualidad en que instituciones nacionales como Fondecyt, Fondaf Conicyt, Fonide³⁵ apoyan recursos para proyectos de investigación en distintas disciplinas, incorporándose en los últimos años el área de la educación. A su vez, varias de las universidades que imparten carreras educativas cuentan con fondos para realizar investigaciones, al menos de manera incipiente.

Además existen la iniciativa Milenio y el apoyo de Conicyt a la creación de centros de investigación que han dado nacimiento al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y al Centro de Estudios y Políticas Públicas (CEPPE).

Algunos datos que ilustran los avances y las oportunidades que se han generado en materia de investigación educativa:

- En el concurso Fondecyt del año 2011, dentro de un total de 22 estudios adjudicados al área educación y pedagogía, 6 de ellos están relacionados al estudio de la formación docente.
- En Fonide, del total de investigaciones financiadas por esta instancia entre los años 2009 y 2011, cerca del 27% corresponde solo a esta dimensión específica.
- La primera versión del Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación presentó unas 70 investigaciones, de las cuales unas 12 correspondían exclusivamente a formación docente³⁶.
- En el último Encuentro Nacional de Investigadores (ENIN) en 2009 se presentaron más de 20 investigaciones en el campo, entre modalidades conferencia y póster³⁷.

c) Desafío de potenciación de las prácticas pedagógicas

Mejorar el sistema de colaboración con las escuelas que se constituyen en centros de prácticas pedagógicas y mejorar las estructuras organizacionales de la formación docente en aquellas instituciones donde aún son precarias, se constituye en un desafío necesario. Los estudios y experiencias nacionales e internacionales concluyen en la necesaria articulación entre el centro universitario y la escuela como centro de práctica pedagógica, a fin de asegurar la calidad del proceso, como también desarrollar investigación en las áreas necesarias que aseguren mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido son altamente relevantes: la experiencia del profesor que hará de guía en la escuela, la organización interna de la institución, el tipo de proyecto educativo, los apoyos mutuos entre ambas instituciones.

Otro factor de relevancia en esta dimensión formativa es el establecer prácticas progresivas y desde la más temprana semestralidad, incorporando la oportunidad de conocer, vivenciar, experimentar en las áreas disciplinarias, pedagógicas, habilidades comunicacionales, uso de tics.

³⁵ Fondecyt: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.
Fondef: Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico
Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
Fonide: Fondo Nacional de Investigación en Educación.

³⁶ Ver www.ciie.cl

³⁷ Tatiana Cisternas: "La investigación sobre formación docente en Chile. territorios explorados e inexplorados. 2011.

También se puede promover una mejor y más permanente articulación curricular vertical y horizontal, esto es desde las distintas asignaturas semestrales vinculadas con experiencias o transferencias en las prácticas respectivas. Además tener la oportunidad de acumular tiempo de realización efectiva de clases.

Las oportunidades en que se encuentra la formación de profesores secundarios en Chile están marcadas por los siguientes proyectos en desarrollo y otros que se consideran necesarios implementar:

- a) Los Convenios de Desempeño: estos son proyectos concursables ministeriales con recursos del Estado destinados a instituciones de Educación Superior comprometidas con “desempeños notables” en la formación de profesores y que deben rendir cuenta pública (accountability) sobre los resultados alcanzados, como forma de comprometerse con la formación de calidad. Busca formar profesores de la más alta calidad, capaces de promover los cambios en las escuelas donde ejercerán, en especial asumiendo labores en escuelas vulnerables.
- b) Los estándares de desempeño en la Formación Inicial: están constituidos por un conjunto de conocimientos, prácticas didácticas y disposiciones profesionales que deben demostrar los graduados de la carrera de Pedagogía. Estos indicadores están siendo medidos a través de la Prueba INICIA.
- c) Evaluación INICIA: consiste en medición de los estándares de desempeño predefinidos a nivel disciplinario, pedagógico, tics, habilidades comunicativas. Esta prueba se rinde voluntariamente por la universidad respectiva y los alumnos que se interesan. Está en etapa experimental o marcha blanca y cuyo plan es convertirlo en habilitante para el ejercicio profesional en escuelas públicas (constituidas por un 90% de la cobertura nacional).
- d) Ampliar el campo de conexión y vínculos entre las grandes políticas educativas, los centros universitarios de formación de profesores y las propias escuelas donde aquellos ejercerán. Se espera que exista una mayor comprensión entre el proyecto y su implementación.

REFERENCIAS

- Ávalos, D. Beatrice (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, Beatrice (2006). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ministerio de Educación (enero 1994). *Educación de calidad para todos. Informe de gestión 1990-1994*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior*. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente. Chile.
- Ministerio de Educación (septiembre 2003). *El marco para la buena enseñanza*. 1a ed. Chile: Cpeip.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Chile.
- Núñez Prieto, Iván (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Ediciones Vector.
- Núñez Prieto, Iván (1990). *La descentralización y las reformas educacionales, 1940-1973*. Serie Histórica, No. 2. Santiago: PIIE.

Capítulo 13

Uso pedagógico de las TIC en la formación del profesorado de secundaria. Una propuesta desde Colombia

Juan Carlos López García
Fundación Gabriel Piedrahita Uribe

La Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) lleva más de diez años dedicada a la tarea de promover la integración de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en procesos educativos. Para ello, entre muchas otras acciones, desarrolló un modelo de intervención en instituciones educativas fundamentado en tres razones de peso. La primera está relacionada con la “avalancha de información o de contenidos de conocimiento disponibles ahora en Internet; la segunda hace referencia al potencial de las TIC para actualizar, transformar y enriquecer, a bajo costo, los ambientes de aprendizaje en los que se educan niños y jóvenes Iberoamericanos; la tercera atiende la necesidad de desarrollar la competencia en TIC para poder responder a las nuevas demandas originadas en la revolución, que en los distintos campos del quehacer humano, han generado estas” (Eduteka, 2008).

Tal modelo, llamado MiTIC@, consta de cinco ejes fundamentales que debe atender cualquier institución educativa que desee generar ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC

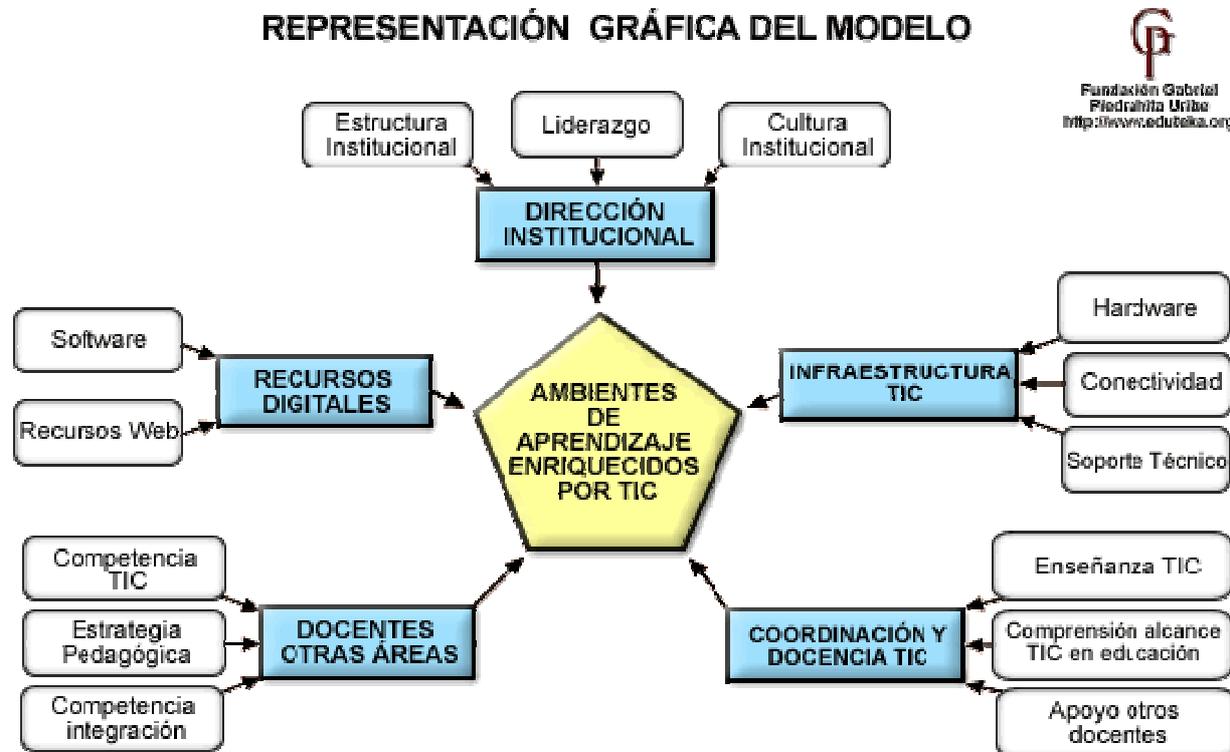


Figura 1. MiTIC@, modelo propuesto por la FGPU

El propósito de cada uno de estos cinco ejes consiste en asegurar en la institución educativa condiciones óptimas de liderazgo, infraestructura, uso funcional de las TIC, uso pedagógico de las TIC y disponibilidad de recursos educativos digitales. A pesar de la importancia de cada uno de los cinco ejes y dado que el objetivo principal consiste en generar ambientes enriquecidos de aprendizaje, resulta de la mayor importancia atender decididamente el eje que hace referencia al profesorado de las diferentes asignaturas. A diario, estos docentes diseñan, implementan o evalúan experiencias de aprendizaje; pero debemos apuntarle a que también demuestren competencia en integración de las TIC en dichas experiencias.

Cualquier programa serio de incorporación de TIC en procesos educativos debe incluir un componente de formación del profesorado, tanto en el nivel de formación inicial como en el de educación continua. En Eduteka consideramos que estos procesos de formación deben concentrarse en tres aspectos fundamentales: competencia básica en el uso de las TIC, desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan enriquecer ambientes de aprendizaje e integración de las TIC en procesos educativos³⁸. Por lo regular, los diferentes programas de formación en TIC que se llevan a cabo en Iberoamérica incluyen objetivos y contenidos que aseguren que los docentes puedan utilizar con propiedad las diferentes tecnologías disponibles en sus instituciones educativas y que además puedan integrarlas en sus asignaturas. Es más, la mayoría de programas de formación en TIC atienden alguno de los estándares de referencia. Por ejemplo, los estándares los NETS-T de ISTE³⁹, los estándares Unesco competencia en TIC para docentes⁴⁰ o los estándares TIC para la formación inicial docente de Chile⁴¹. En el caso de Colombia, la mayoría de los docentes de la educación oficial ha participado en por lo menos una formación en TIC impartida por el Ministerio de Educación Nacional⁴² o por el programa Computadores para Educar⁴³.

Sin embargo, numerosos estudios evidencian que tales formaciones no están dando los resultados esperados⁴⁴: lograr que los docentes utilicen las TIC regularmente

³⁸ En cualquier programa de formación en TIC del profesorado se deben atender retos tales como a) evitar clases expositivas en las que los participantes sean agentes pasivos, b) planear todos los elementos de la formación (espacios, fechas, horarios, contenidos, materiales, etc), c) lograr la empatía y motivación de los participantes, d) planear la fase de acompañamiento y su respectiva metodología.

³⁹ Estándares desarrollados por el proyecto NETS de ISTE que ofrecen tanto pautas, como conceptos básicos, conocimientos, habilidades y actitudes que todo maestro debe demostrar al aplicar las TIC en ambientes educativos (<http://www.eduteka.org/modulos/11/341/617/1>).

⁴⁰ UNESCO publicó los Estándares de Competencia en TIC para Docentes que pretenden servir de guía a instituciones formadoras de maestros en la creación o revisión de sus programas de capacitación. Este proyecto entrecruza tres enfoques para reformar la educación: alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento; con seis de los componentes del sistema educativo: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes (<http://www.eduteka.org/modulos/11/342/868/1>).

⁴¹ Estándares desarrollados en Chile para incorporar las TIC en la formación de los futuros docentes. Propuesta conformada por 16 estándares, agrupados en 5 dimensiones: 1) área pedagógica; 2) aspectos sociales, éticos y legales; 3) aspectos técnicos; 4) gestión escolar; 5) desarrollo profesional (<http://www.eduteka.org/modulos/11/343/927/1>).

⁴² Ver: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-81640.html>

⁴³ Ver: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co>

⁴⁴ Un estudio reciente encargado por la Facultad de Educación y Liderazgo del “Richard W. Riley College” estableció que sólo el 34% de los 1.000 docentes encuestados, utiliza las TIC un 10% o más del tiempo de clase. Otro estudio mostró que solamente el 8% de los profesores integraban de manera regular las TIC en sus clases (Moeller et al., 2011).

para enriquecer sus ambientes de aprendizaje. En diferentes cualificaciones adelantadas por la FGPU, hemos encontrado que los docentes pueden aprender a utilizar diferentes herramientas informáticas y aprender a incorporarlas en sus clases; no obstante, esto no garantiza que realmente enriquezcan con las TIC sus ambientes de aprendizaje. Esta es la razón por la cual existen cifras contradictorias respecto al uso pedagógico de las TIC. Mientras que por un lado son bastantes los profesores que en algún momento han participado en programas de formación en TIC, por el otro, son muy pocos quienes utilizan las TIC para potenciar sus ambientes de aprendizaje.

Una vez identificada esta situación, *se propone como tesis de esta ponencia que las cualificaciones⁴⁵ en TIC impartidas al profesorado en general, necesariamente deben partir de las actividades de aprendizaje que ellos realizan actualmente en sus clases y en las cuales aún no utilizan tecnología.* Aunque esto suene obvio, no es lo que regularmente sucede en la mayoría de los programas de formación.

Esta propuesta tiene tres implicaciones en el enfoque de las cualificaciones. La primera consiste en que, como producto de la formación, los docentes quedan con varias de las actividades que actualmente llevan a cabo con sus estudiantes, documentadas⁴⁶ y enriquecidas con TIC. Así, el profesorado participante en la formación integra en cada actividad propia la(s) herramienta(s) informática(s) que contribuye(n) de manera significativa en los aprendizajes. A continuación, las puede llevar a cabo al aula con sus estudiantes. Al partir de una situación de aprendizaje real y propia, el profesor conoce cuáles son los puntos débiles de la actividad y cuáles son las dificultades de aprendizaje que experimentan sus estudiantes; por tanto, estará en muy buena posición para evaluar los recursos educativos digitales que mejor ayuden a cumplir con los objetivos trazados y con las competencias que deben desarrollar los estudiantes.

La segunda implicación está relacionada con la selección de recursos educativos digitales. Es muy importante evitar la tentación de “acomodar, muchas veces a contramano, una actividad de aprendizaje a un recurso digital que resulta muy atractivo” (López, 2011). Por el contrario, solo cuando los profesores deciden cuáles son las actividades que van a enriquecer con las TIC y las documentan por escrito, es entonces cuando se puede pensar en cuál será la mejor herramienta informática a utilizar. Obrar de manera contraria lleva a que los programas de formación de docentes en TIC planteen de antemano una serie de herramientas que los docentes podrían llegar a utilizar en sus actividades de clase. En este sentido, consideramos que los listados de herramientas informáticas con impacto potencial en procesos educativos no son muy útiles ya que con “la veloz multiplicación de aplicaciones basadas en la Web, cualquier listado de herramientas o aplicaciones, mañana estará obsoleto” (Boss et al., 2008). Esto

⁴⁵ Un programa de formación en TIC para que realmente sea transformador debe tener una duración superior a 140 horas. Algo similar sucede con los estudiantes: un estudio de impacto del programa Computadores para Educar del Ministerio TIC de Colombia encontró que “entre más tiempo lleve una escuela como beneficiaria del programa, los efectos sobre las variables son mayores”. También se encontró que a mayor densidad (menos estudiantes por computador), los resultados de las evaluaciones resultan significativamente mayores (<http://edtk.co/u42WB>).

⁴⁶ La sistematización de experiencias educativas se refiere a la escritura ordenada y documentada de los saberes que por experiencia ha acumulado un docente. Es importante que el profesorado reflexione sobre la importancia que tiene el registro escrito de prácticas escolares significativas que se llevan a cabo en la institución educativa. Esta actividad, que genera conocimiento teórico desde la práctica, permite agilizar no solo el proceso de reflexión crítica para mejorarlas sino compartirlas con otros docentes. (<http://edtk.co/apZ9y>)

puede llevar a los docentes a la inmovilización ante la enorme oferta de herramientas o aplicaciones Web disponibles.

Con el fin de ayudar al profesorado a seleccionar, de manera autónoma, recursos educativos digitales de entre los miles disponibles hoy día en Internet, hemos adaptado una propuesta muy interesante de Solomon et al (2010). Estos autores proponen formular seis preguntas clave cuando se avalúa, con fines educativos, cualquier recurso digital: ¿En qué consiste el recurso? ¿Por qué el recurso es útil para determinado aprendizaje? ¿Cuándo utilizar el recurso? ¿Quién está utilizando ya el recurso en procesos educativos? ¿Cómo iniciar el uso del recurso? ¿Dónde puedo encontrar más información sobre el recurso?⁴⁷

De estas seis preguntas, la segunda es fundamental, pues ayuda al docente a trascender e ir más allá de lo instrumental en el uso de las TIC. Los docentes deben pensar en términos tanto de la función que las TIC cumplen en el aprendizaje como de las habilidades de pensamiento que ayudan a desarrollar. Incluso, esta pregunta amarra con el enfoque pedagógico adoptado por la institución educativa para que el uso de las TIC dentro de las actividades de aprendizaje no vaya en contravía con el Proyecto Educativo institucional (PEI)⁴⁸.

La tercera implicación que tiene el enfoque propuesto para llevar a cabo cualificaciones de docentes tiene que ver con el acompañamiento. Este es un factor determinante para lograr que el profesorado supere la resistencia al cambio y ayuda a poner en marcha en muy corto tiempo las actividades de aprendizaje enriquecidas con TIC resultantes de la formación. En este acompañamiento se absuelven dudas, se manifiestan preocupaciones respecto a la integración de las TIC en las asignaturas y se planea la utilización de los recursos informáticos disponibles en la institución educativa, entre otras. El Coaching⁴⁹ es una buena herramienta para hacer acompañamiento ya que “cuando los maestros trabajan colaborativamente para compartir ideas y mejorar las prácticas de enseñanza, puede surgir una comunidad de práctica que ofrece un andamiaje que apoye y estimule el crecimiento” (ISTE, 2011). Un estudio realizado en el 2004 por el Centro para la Investigación del Aprendizaje de la Universidad de Kansas (USA) encontró que el Coaching incrementó de manera significativa la tasa de implementación de prácticas recién aprendidas por los docentes. Además que les ayudó a “conciliar el contenido del desarrollo profesional con sus creencias personales y sus conocimientos” (ISTE, 2011).

En conclusión, las formaciones en TIC del profesorado de secundaria deben buscar que cualquier docente esté en capacidad de formular actividades de aprendizaje motivadoras, activas y colaborativas, integrando en estas las TIC con los enfoques que aportan las pedagogías actuales. Por lo tanto, cuando un docente se inicia en el proceso de enriquecer con TIC sus ambientes de aprendizaje debería reflexionar sobre sus prácticas educativas actuales y seleccionar las que sean particularmente difíciles para los

⁴⁷ Ver: <http://www.eduteka.org/SeleccionRecursosDigitales.php>

⁴⁸ Ver: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-125469.html>

⁴⁹ Según Harry Wong, educador del Área de la Bahía en San Francisco y experto en educación y “coaching”, la responsabilidad de los “coaches” es “ayudar a maximizar el potencial personal y profesional del maestro y, simultáneamente, mejorar su propia competencia profesional. Los Estándares NETS de ISTE para “Coaches” (NETS•C) evalúan las habilidades y conocimientos que necesitan los “coaches” para orientar y apoyar docentes en una sociedad cada vez más conectada y global. (<http://www.eduteka.org/modulos/11/377/2125/1>).

estudiantes. Así, el punto de partida estará basado en ambientes de aprendizajes reales y actuales. A continuación debería realizar una indagación sobre cuáles son las herramientas o aplicaciones de las TIC que de mejor manera pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar o lograr los aprendizajes deseados. Para esto último, puede utilizar una metodología como la de las seis preguntas.

Tal como se puede inferir de este escrito, cualquier proceso de formación de docentes en TIC requiere un alto compromiso por parte de estos para apropiarse de los conocimientos y habilidades necesarias para enriquecer ambientes de aprendizaje con tecnología. No obstante, se requiere un compromiso mayor por parte de quienes llevan a cabo la formación para poner un estándar alto en cuanto al desarrollo de las habilidades propuestas, para escuchar, apoyar y acompañar a los docentes después de la formación. Este acompañamiento evita que los participantes de las formaciones, tan pronto estas finalicen, regresen inmediatamente a la comodidad de sus prácticas anteriores y todo quede en las aulas igual que antes, sin romperse y sin mancharse.

REFERENCIAS

- Boss, S. & Krauss, J., (2007). *Reinventing Project-Based Learning*. 1ra ed. Oregon: ISTE.
- EduTEKA (2008). *MiTIC@, modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. [EN LÍNEA] Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/8/234/132/1> [Último acceso: marzo 23, 2013].
- ISTE (2011). *Tecnología, Acompañamiento y Comunidad*. [EN LÍNEA] Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/11/377/2126/1> [Último acceso: marzo 24, 2013].
- López, J. (2011). *¿Cómo seleccionar recursos digitales con propósitos educativos?* [EN LÍNEA] Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/8/255/2060/1> [Último acceso: marzo 23, 2013].
- Moeller, B. & Reitzes, T. (2011). *Integrating technology with student-centered learning*. 1ra ed. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation.
- Solomon, G. (2010). *Web 2.0, How-to for educators*. 1ra ed. Oregon: ISTE.

Capítulo 14

Cómo formar Profesores de Educación Secundaria en el mundo digital. Propuestas desde Brasil

José Manuel Moran

Universidad Anhanguera-Uniderp/ Universidad de São Paulo

HAY QUE HACER CAMBIOS MÁS PROFUNDOS

A medida que cambia la sociedad y experimenta desafíos más complejos, la formación de profesores presencial y a distancia sigue siendo, en general, organizada de manera previsible, repetitiva, poco atractiva y burocrática. Su discurso es innovador, pero la organización y la práctica pedagógica son poco avanzadas. Prevalece una visión conservadora, que repite lo que está consolidado, lo que no representa ningún riesgo o grandes tensiones.

Nuestros cursos de formación de docentes presenciales y a distancia son muy teóricos, convencionales y preparan de forma inadecuada a nuestros futuros maestros tanto en la enseñanza fundamental como media, porque son ofrecidos en moldes tradicionales con ideas innovadoras. Tenemos que proponer, en nuestros cursos de formación a distancia, metodologías que consigan utilizar todas las posibilidades que las tecnologías móviles en una sociedad conectada nos lo permitan. Aunque es difícil cambiar de una vez, es importante proponer nuevas formas de enseñar para alumnos que serán profesores. Enseñarles de forma teórico-práctica ya como alumnos como ser profesores en un mundo conectado, que necesita de proyectos más atrayentes y de profesores más preparados, creativos y autónomos.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES A DISTANCIA EN BRASIL

En Brasil la enseñanza a distancia siempre estuvo más dirigida a la enseñanza técnica y de carácter suplementar (educación de adultos). Con la ley de Directrices y Bases de 1996 se reconoce la educación a distancia como una modalidad en todos los niveles de enseñanza. Esa ley exige que los maestros tengan formación superior y eso generó una demanda enorme de calificación profesional de profesores, tanto en la enseñanza fundamental como en la enseñanza media.

Para impulsar la educación a distancia en la enseñanza superior, tanto los sistemas públicos como privados credenciados pueden ofrecer cursos de Pedagogía para preparar maestros para la educación infantil y enseñanza básica (enseñanza fundamental I, primeros años), como para las licenciaturas específicas (enseñanza básica, enseñanza fundamental II y media).

El Ministerio de Educación creó mecanismos legales para que los cursos de formación de profesores presenciales y a distancia tuviesen Directrices claras y siguiesen modelos de organización curriculares semejantes. Sólo instituciones superiores acreditadas para la enseñanza presencial pueden abrir cursos a distancia.

Algunas universidades públicas, como la del Matogroso, en Cuiabá, fueron pioneras en la oferta de enseñanza a distancia para profesores en servicio, que ya estaban dentro de clases. La educación a distancia pública se consolidó con la creación en el año 2000 de un consorcio o unión de las universidades públicas del estado de Río de Janeiro (seis universidades que ofrecen Pedagogía, Licenciaturas y otros cursos superiores a distancia). Ese modelo impulsó la creación de la UAB – Universidad Abierta de Brasil – que la verdad no es Universidad, sino un órgano gestor de universidades públicas que actúan en la enseñanza presencial para la oferta de enseñanza a distancia, principalmente –no exclusivamente – para la formación de profesores. Más de 95 universidades públicas e institutos tecnológicos superiores forman parte de ese modelo que creció mucho, pero aún está lejos de competir con el modelo de las universidades privadas.

Otra peculiaridad de la educación a distancia superior en Brasil es que los cursos tienen que tener una duración mínima igual a los presenciales, lo que contradice la lógica de la flexibilidad de la educación de adultos. Un curso de licenciatura en Ciencias o en Letras tiene una duración mínima igual, tanto en lo presencial como a distancia.

Hubo también desde 2007 una clara inducción del Ministerio de Educación al modelo semipresencial de oferta de educación a distancia, principalmente en la formación de profesores, con la obligación de que los alumnos tengan un polo de apoyo presencial cerca de donde viven y a donde van obligatoriamente una o dos veces por semana. Las evaluaciones principales se dan en ese polo (tienen que ser presenciales).

El modelo principal de formación de profesores a distancia es bastante híbrido, porque tiene algunas características que exigen momentos presenciales.

Tenemos la educación a distancia de gran escala, tamaño, alcance, número de alumnos y extensión territorial. Atiende a los estudiantes cerca de donde viven. La escala le permite diluir costos. Son cursos con transmisión de clases en vivo por satélite, con actividades presenciales de discusión y trabajo con desafíos, “cases”, problemas. Esas actividades son supervisadas por un profesor local (tutor presencial) y otras actividades por los profesores a distancia. Los alumnos van a un polo de apoyo presencial una o dos veces por semana. Son cursos más parecido con los presenciales: los alumnos ven el profesor y encuentran apoyo directo con frecuencia. Funciona bien en Brasil, por la dificultad de autonomía intelectual que muchos aún no tienen y porque es más suave la transición para un aprendizaje más virtual. También porque hay una desigualdad de acceso a las tecnologías y a la banda ancha. Para muchos alumnos es mucho más difícil el dominio de las competencias digitales, tanto del punto de vista económico como cultural. Este el modelo elegido por algunos grandes grupos, que acaparan la mitad de todos los alumnos a distancia.⁵⁰

Tenemos la enseñanza a distancia más digital, por Internet, con apoyo de tutores online y pocas actividades presenciales, en general los exámenes. Este modelo virtual fue bastante sofocado por el Ministerio de Educación, en los cursos de licenciatura. Ahora vuelven a ofrecerse con más intensidad, junto con los semipresenciales o híbridos. Algunas instituições atendem a um público de maior poder aquisitivo e outras a um público de renda mais baixa.

⁵⁰ MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10, p. 54-70, 2009

También tenemos la EAD para atender a segmentos específicos, regionales o temáticos. Las instituciones trabajan en áreas en que tienen probada competencia, con público muy específico. Es una opción viable para la mayoría de las instituciones.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES A DISTANCIA EN BRASIL

Con toda la demanda reprimida de educación a distancia Brasil tuvo un crecimiento grande de cursos de Pedagogía y Licenciaturas, que son los cursos que más crecen: 112 de Pedagogía contra 78 de Administración (datos de 2010 del Ministerio de Educación).

Tenemos en Brasil casi el mismo número de matriculados en cursos de Pedagogía presenciales (52,1%) que a distancia (47,8%), aunque existen muchos más cursos presenciales (956) que a distancia (151)

Tabla 1. Número de matriculados en cursos de Pedagogía

Curso de Pedagogía	Matrículas (INEP, 2010)	%
Presencial	297.581	52,13%
A distancia	273.248	47,87%

Setenta y siete (77) universidades ofrecen cursos de formación de profesores a distancia, 33 públicas y 44 privadas. La concentración de alumnos en los cursos de Formación de Profesores a distancia es mayor. También hay una desproporción muy acentuada entre el número de alumnos que frecuentan las universidades públicas (13%) y las privadas (87%), mientras que en los cursos presenciales 31,5% estudian en universidades públicas y 68,4% en las privadas. Hay un predominio abrumador de la enseñanza privada sobre la pública⁵¹

Si hay menos universidades del Estado que preparan profesores, por lo menos, la formación será más atrayente y preparará mejores alumnos, imaginamos. Pero la realidad es diferente: las universidades públicas tienen una pérdida de alumnos muy superior a las privadas: Sólo concluyen 8,78% de los alumnos su curso, en el período previsto, mientras que en las privadas lo hace el 91.2%. En los cursos presenciales, las universidades públicas consiguen aprobar a 23,84% de los alumnos y las privadas 76,16%. Es una tragedia. Las universidades públicas son gratuitas para los alumnos y no consiguen preparar más y mejores alumnos. Los cursos no son atractivos y la profesión no es muy valorada económicamente. Muchos desisten y buscan otras alternativas. Los alumnos de Pedagogía y Licenciaturas a distancia son mucho más adultos (entre 25 y 40 años) que los de los cursos presenciales. Y la mayoría son mujeres (89%) y vienen de una enseñanza básica pública, cuya calidad es precaria. 89% de los alumnos trabajan parcial o integralmente. Sólo 11% estudian y no trabajan. Casi la mitad de las alumnas tienen hijos y contribuyen para su sustento. Una parte de esas mujeres son las jefes de familia y de su trabajo dependen los hijos. La mayor parte de los alumnos son trabajadores, que ven en la enseñanza superior inicial (pedagogía y licenciaturas) una oportunidad fundamental para crecer y en la enseñanza básica un camino seguro, sólido para hacer carrera y conseguir avanzar en la vida. La carrera docente tiene un atractivo económico de estabilidad, beneficios, aunque no es atractiva para muchos que les

⁵¹ Fuente del Ministerio de Educación, disponible en <http://emec.mec.gov.br> - Acceso en agosto 2012.

gustaría ser profesores, porque se gana menos que en las principales profesiones. En una gran investigación hecha en Brasil en 2011 y 2012 sobre los cursos de Pedagogía a distancia, los alumnos de Pedagogía evaluaron los aspectos positivos y negativos de sus cursos:⁵²

Como **positivos**, destacan la importancia para la autoestima que es el ingresar en ese curso, en aumentar la posibilidad de empleo, la seguridad futura, salir de una situación marginal. También elogian el currículo y la metodología de los cursos que les lleva a ser más autónomos y a desarrollar sus competencias profesionales. En general, los materiales didácticos son buenos, llevan a la reflexión y cuentan con el apoyo de profesores y tutores. Les gustan los encuentros presenciales.

La figura más importante para los alumnos de los cursos a distancia es el tutor presencial, como orientador, como vínculo con la universidad y con los alumnos. También destacan la interacción entre los alumnos, aprendiendo juntos, realizando actividades en pequeños grupos presencialmente y a distancia.

Tabla 2. Principales dificultades que los alumnos enfrentan en el curso de formación de profesores

	PÚBLICA (%)	PRIVADA (%)
Falta de tiempo	44,1	65,9
Exigencia de encuentros presenciales	26,5	19,5
Me imaginaba que el curso a distancia era más fácil	35,3	51,2
Localización del polo	32,4	9,8
Situación financiera	29,4	12,2

Los alumnos apuntan como su **dificultad principal** la “falta de tiempo”, porque hay muchas lecturas y actividades previstas pensaban que el curso sería más fácil. Esa dificultad aumenta por las condiciones en que llegan de la enseñanza media: no consiguen leer con facilidad muchos textos, no entienden el contexto, les cuesta hacer síntesis. Otra dificultad grande es organizar el tiempo: acumulan muchas lecturas y actividades y se sienten desbordados por la falta de tiempo.

Criticán la distancia de algunos profesores en relación a los alumnos y de la calidad de algunos tutores, que no dominan los contenidos y les falta gestión de grupos. Apuntan a una mayor necesidad de desarrollo de la carrera profesional de los tutores, muchas veces contratados de forma precaria con becas de investigación (en las universidades públicas).

Sin embargo, reconocen que esa modalidad flexible les permite conciliar trabajo, familia y los estudios. No lo conseguirían en la modalidad presencial.

En una evaluación más general realizada con alumnos, profesores y coordinadores de los cursos de Pedagogía a distancia, los principales resultados muestran que estos se preocupan más con los fundamentos teóricos de la educación que con los contenidos

⁵² ALMEIDA, Maria Elizabeth, IANNONE, Leila & SILVA, Maria da Graça. **Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo, Fundação Vitor Civita, 2012. Disponible en <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/educacao-distancia-oferta-caracteristicas-tendencias-cursos-licenciatura-pedagogia-728406.shtml?page=5>

didácticos. Apenas 28% de las asignaturas de los cursos en todo Brasil se refieren a la formación profesional específica – 20,5% a las metodologías y prácticas de la enseñanza y 7,5% a los contenidos.⁵³

Otra crítica, para las universidades de alcance nacional es que implantan un currículo idéntico para un país continental, lleno de diferencias regionales. Las actividades previstas son las mismas para un alumno que actúa en una gran ciudad o en el interior del Amazonas y eso está claro que no es adecuado. Se hacen algunas adaptaciones locales, pero, en general, aún son poco flexibles para contemplar las diferencias locales.

También hay deficiencias de relación entre la teoría y la práctica, concentrando las prácticas al final del curso y no a lo largo de él.

Como el modelo predominante en Brasil, desde 2007, inducido por el gobierno, es el “semipresencial” o híbrido, con la necesidad de ir a un polo una o dos veces por semana, los alumnos asisten clases y tienen el apoyo de un tutor cerca, hay un descompás en el acceso virtual. Muchos resuelven sus dudas en el polo y no investigan mucho en Internet, leen lo básico, aprenden juntos, pero no desarrollan las competencias digitales, participan poco de foros y otras actividades virtuales. Esta situación está evolucionando, por el avance de las tecnologías móviles, banda ancha, tablets y libros digitales. Caminamos ahora para una incorporación mayor de las plataformas digitales, de los recursos móviles, lo que reequilibra la necesidad de estar juntos conectados sin estar necesariamente solo juntos físicamente. Aquí hay universidades con modelos más virtuales, con alumnos más conectados. Pero la mayor parte, principalmente en las regiones más carentes, dependen más del contacto físico, de los libros y materiales impresos y de la interacción entre los alumnos y el tutor.

Como los cursos superiores a distancia en Brasil son relativamente recientes (la mayor parte surgieron después del año 2000), la educación a distancia aún no goza de un prestigio igual al de los cursos presenciales. Muchas universidades tienen proyectos diferentes para las dos modalidades, estructuras administrativas separadas y falta de reconocimiento institucional. Hay un desconocimiento de muchos sectores sobre la educación a distancia y aún se mantienen prejuicios sobre si preparan buenos profesionales, principalmente en algunas de las principales universidades públicas. Son frecuentes las críticas de que un profesor necesita del contacto físico con profesores más experimentados, cara a cara y de un campus lleno de actividades. El prejuicio también es de parte de los jóvenes de clase alta, que ven en la educación a distancia una forma de democratización del acceso, de ampliación del número de alumnos y, como consecuencia, dicen, de pérdida de valor del diploma (más alumnos, valor menor del diploma).

⁵³ GATTI, B. A. "Formação de professores no Brasil: características e problemas". *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Campinas out.-dez. 2010. Disponible en: Acceso en: 10 de marzo de 2013.

Características interesantes de algunos cursos de formación de profesores a distancia en Brasil

- Aumento de la "presencialidad" digital, audiovisual, ya sea en vivo - teleaula – o webaula. Los modelos vencedores muestran mucho más al profesor, crean vínculos con su imagen y palabra.
- Mayor flexibilidad de los procesos, la comunicación cuando necesario, equilibrio entre el camino personal del curso y la interacción del grupo. Integración de los ambientes digitales que permiten el control académico, con herramientas abiertas, redes sociales.
- Producción digital predominante, e-books con toda la riqueza de enlaces, imágenes, videos, movilidad. La migración para la tecnología digital, incluso en países del tercer mundo llenos de contradicciones, es importante por la reducción de los costos de transporte y facilidad de actualización.
- Evaluación digital en línea y en momentos presenciales. Evita viajes y gastos desnecesarios. Se pueden aplicar diferentes pruebas de un banco de preguntas con el mismo grado de dificultad

Algunas universidades tienen proyectos avanzados de educación a distancia, los mismos para las dos modalidades, con equipos gestores integrados, las mismas asignaturas, materiales didácticos iguales (en lo esencial), con la posibilidad de que los alumnos puedan cambiar de una modalidad para otra, sin ninguna adaptación. Y ese modelo se repite en los cursos de formación de profesores, con mucha énfasis en la relación teoría y práctica, trabajando cada asignatura con desafíos en pequeños grupos, con muchas situaciones vivenciales y que se realizan físicamente juntos y también online.

CAMBIOS NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

No se puede preparar profesores para un mundo más conectado, en cursos con poca conectividad.

No se puede preparar profesores para una escuela creativa, avanzada con recursos tradicionales y metodologías poco estimulantes.

Tenemos que aprovechar todas las posibilidades que nos da la educación a distancia para crear ambientes ricos de enseñanza y aprendizaje, que motiven, movilicen y reproduzcan todas las posibilidades que la sociedad digital nos permite.

Las universidades suelen tener asociados unos centros, llamados en Brasil de Escuelas de Aplicación, donde los futuros profesores encuentran y ponen en práctica los métodos y técnicas aprendidos. Hacen sus prácticas. *Hoy tenemos que reinventar esas escuelas experimentales, Deben reproducir todas las posibilidades de aprendizaje de una sociedad conectada: el aprendizaje formal con el informal, el presencial con el virtual, el estructurado con el construido en proceso. Los futuros profesores deben conocer vivencialmente modelos diferentes educacionales, más centrados en el profesor, en el alumno; más tradicionales e innovadores.* Deben estar preparados para trabajar de acuerdo con la filosofía de la escuela, de una determinada Secretaría de Educación.

Defiendo que la formación de profesores sea híbrida, con una integración de momentos presenciales y a distancia combinados, de forma inteligente.

En la enseñanza media los alumnos ya tienen edad y años de estudio suficientes para poder proponerles una enseñanza más flexible, personalizada, multi-espacial y multi-temporal. Enseñanza flexible.

- Flexibilidad en los contenidos. Podemos ofrecer un currículo con algunas disciplinas básicas y otras opcionales, donde cada alumno tenga un orientador de aprendizaje, que le ayude a construir un camino adaptado a cada alumno, con su personalidad, habilidades y expectativas más próximas.
- Flexibilidad en técnicas y métodos de aprendizaje.
- Flexibilidad en recursos y tecnologías. Esta enseñanza flexible exige una formación de profesores igualmente flexible
- Flexibilidad en los contenidos: Que los futuros profesores experimenten, prueben el mismo método que utilizarán con sus futuros alumnos.
- Flexibilidad en técnicas y métodos de aprendizaje.
- Flexibilidad en recursos y tecnologías.
- Enseñar a dar una clase magistral, a trabajar un modelo flipped-learning, a trabajar contenidos disciplinares, a trabajar en proyectos interdisciplinares, a enseñar por competencias, A ir de situaciones convencionales para otras más experimentales.
- Utilizar juegos, desafíos, modelos personalizados de gestión de aprendizaje. Acompañar los diferentes ritmos de los alumnos.
- Aprender a evaluar de varias formas, principalmente la evaluación formativa, continua.
- Replicar algunas experiencias de escuelas democráticas, que no separan alumnos por edad, que mezclan alumnos en actividades comunes, que rompen la separación de clases, que no tienen disciplinas y trabajan por competencias y proyectos.
- Replicar en las escuelas experimentales modelos de enseñanza diferentes, adaptados de los principales programas que se destacan en el mundo.
- Es mejor una formación abierta que una formación única, una formación flexible que una única predominante.
- Una formación más práctica que teórica, con muchas actividades supervisadas. Alumnos activos, con muchos proyectos, con orientación de aprendizaje desde el principio (como hacemos en la maestría o doctorado).

En la educación a distancia tenemos una gran oportunidad de innovar, de desarrollar metodologías diferentes. No privilegiar un único camino. Pero uno que vale la pena probar es la utilización de la clase invertida o *flipped learning*, en un sentido amplio. Todo lo que es básico en la información de un nuevo asunto está en el ambiente virtual como un guión inicial para que el alumno lo recorra, lo conozca, investigue y lo personalice para traer sus dudas, colaboraciones e *insights* para la clase, donde el profesor es un orientador, un ampliador de significados y relaciones. Esa mezcla de ambientes virtuales y presenciales, con actividades integradas y complementares se adaptan perfectamente al ritmo de nuestros adolescentes.

En el tema siguiente, en vez de empezar con un video y un texto básico, se puede lanzar un desafío, un juego, un viaje virtual donde los alumnos tengan que seguir pistas, investigar, colaborar entre si y presentar los resultados en el ambiente virtual y analizarlos en clase con el apoyo del profesor. Así los alumnos de los cursos de formación de profesores sienten como alumnos como se da la dinámica de las clases, de la integración de espacios, tiempos y actividades.

La idea básica es que la formación reproduzca los espacios, las técnicas, las metodologías y tecnologías que los alumnos de enseñanza media necesitan en la escuela de hoy. Todos tendrían una tableta o *ultrabook* para utilizarlos de forma individual y grupal, presencial y en línea, de forma más controlada y más libre.

Para los alumnos que viven más lejos de los grandes centros, estos momentos presenciales se harían en los polos de apoyo, para que sientan en la práctica como es esta metodología. El curso es a distancia, pero con momentos presenciales integrados con los online.

Dada la dificultad que muchos estudiantes con poca autonomía intelectual tienen para adaptarse al proceso de aprendizaje a distancia, podría haber un proceso de entrada más suave, principalmente en países como Brasil, con tantas realidades diferentes. Empezar con una fuerte formación tecno-pedagógica, en vivo y en laboratorios, con mayor mediación tutorial. El período inicial de estos cursos tendría una carga de trabajo un poco más grande en vivo para después tener más actividades digitales bajo la supervisión de profesores y tutores. Con esta transición suave entre los modelos cara a cara - a que los estudiantes están acostumbrados - para los a distancia, los alumnos no extrañarían tanto, al principio, el cambio de modelo.

La integración entre modelos presenciales y a distancia en la formación de profesores

Para que las universidades grandes y pequeñas puedan avanzar en la oferta de cursos interesantes para formar profesionales de la enseñanza, es importante que tengan el mismo plan de estudios y sinergia creciente entre el modelo presencial y a distancia. Que elaboren un proyecto estratégico único e integrado, que permita mayor integración entre los equipos, las metodologías, contenidos, infraestructura y marketing. El camino es la convergencia en todos los campos y áreas: los mismos edificios, integración de las plataformas digitales, producción digital de contenidos integrados (los mismos materiales para las mismas asignaturas del mismo plan de estudios).

Esto favorece la movilidad de estudiantes y profesores. Los estudiantes de ambas modalidades pueden cambiar de una a otra sin problemas, pueden hacer algunas asignaturas en conjunto. Los profesores pueden participar también de cursos presenciales y a distancia, con mayor flexibilidad y provecho. Esto permite una mayor interoperabilidad de procesos, personas, productos y metodologías, con una gran escalabilidad, visibilidad y reducción de costos. Los estudiantes pueden elegir el modelo que más les convenga, aprenderán mejor y las universidades podrán ofrecer una educación de calidad, moderna y dinámica, a un costo competitivo.

Lamentablemente predomina, en la mayoría de las instituciones, la inercia de repetir año tras año los mismos modelos de organización de los procesos académicos, planes de estudio, cómo enseñar, evaluar. Los cambios son más específicos, periféricos y menos profundos.

La combinación de la innovación y la reducción de costos son posibles y de gran alcance. Las instituciones que implementen un modelo que equilibre la economía con la innovación serán vencedoras y avanzarán mucho más rápido que las que siguen repitiendo, año tras año, el modelo convencional.

Nos enfrentamos a muchos cambios en una fase en la que tenemos que repensar la educación en su conjunto, en todos los niveles y la legislación de la educación y la distancia es en algunos países como Brasil muy detallada y restrictiva. Debemos ser sensibles para evitar la asfixia burocrática legal en una fase de grandes cambios. Estamos en una zona donde conceptos como espacio, tiempo, la presencia (física / virtual) son mucho más complejos y requieren una cuidadosa atención para superar los modelos convencionales, que a menudo sirven como parámetro para evaluar las nuevas situaciones.

REFERENCIAS

- Almeida, M. E., IANNONE, L. & SILVA, M. da G. (2012). *Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia*. São Paulo, Fundação Vitor Civita. Disponible en <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/educacao-distancia-oferta-caracteristicas-tendencias-cursos-licenciatura-pedagogia-728406.shtml?page=5>
- Gatti, B. A. (2012). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Campinas out.-dez. 2010. Acceso: 15 abr 2012.
- Ministério da Educação/Inep. (2010). Censo da Educação Superior 2009. Resumo Técnico. Brasília, DF. Acceso: 15 mar. 2012.
- _____. (2011). *Inep. Censo da Educação Superior 2010. Resumo Técnico*. Brasília, DF. Disponible en <http://emec.mec.gov.br> Acceso: 15 mar. 2012.
- Moran, J.M. (2011). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- _____. (2010). *A gestão da educação a Distância no Brasil*. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.
- _____. (2009). *Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil*. ETD : Educação Temática Digital, v. 10, p. 54-70.
- Valente, J., Moran, J. y Arantes, V. (Organizadora) (2011). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Capítulo 15

Reforma de la formación de profesores en México

Manuel Salvador Saavedra Regalado

Escuela Normal Superior de Michoacán (México)

CONTEXTO EDUCATIVO

México es una República federal. Su sistema educativo atiende una matrícula de 34.8 millones de estudiantes, equivalente al 31.9 % de la población total del país, que es de 112 millones, 336 mil 538 de habitantes. El 74 % de la población escolar se ubica en la educación básica, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria; el 4.4 % se ubica en Capacitación para el trabajo; el 12.5 en educación media superior; y el 9.1 en educación superior. El 71.5 % de los estudiantes asiste a instituciones administradas por los gobiernos estatales; el 10.4 % de los servicios los administra la federación; las entidades autónomas, básicamente universidades, administran el 5.1 % de las escuelas; y la educación particular atiende el 13.0 % de los estudiantes.

La matrícula de educación secundaria suma 6 millones 167 mil 424 adolescentes, de los cuales 5 millones 684 mil 414 son de sostenimiento público y 483 mil 010 son de sostenimiento privado. Es atendida por 388 mil 769 docentes, en 229, 414 grupos de 36, 563 escuelas. Se cursa en tres grados y es el último nivel de la educación básica. Se atiende en cinco modalidades: General el 50.2 %, Técnica el 28.1 %, Telesecundaria el 20.7 %, para trabajadores el 0.5 % y Comunitaria el 0.5 %. El 85.5 % es de sostenimiento estatal, el 6.7 federal, y el 7.8 % particular (SEP, 2012).

En México, la educación normal históricamente ha contribuido al desarrollo de generaciones de profesores para la educación básica desde su creación. Está presente en todo el país. El subsistema se integra por 486 escuelas, que atienden a 133 mil 770 estudiantes (39 mil 192 hombres y 94 mil 578 mujeres) por parte de 16 mil 329 docentes, formando docentes para la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, física, artística, tecnológica y cultural bilingüe a nivel de licenciatura. Para la formación de docentes de educación secundaria, se atiende a 38 mil 869 estudiantes: 15 mil 174 hombres y 23 mil 695 mujeres (DGESPE, 2012a; 2012b).

En épocas recientes los cambios tecnológicos, el uso constante de información a través de internet y la concepción de aprendizaje permanente, han propiciado la creación de cuerpos académicos y grupos colegiados nacionales, los cuales muestran interés por profesionalizar a la planta docente que labora en estas instituciones.

REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Hace dos años se estableció la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011), que integra los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, mediante un plan y programas definitorios de competencias para la vida, perfil de egreso, estándares curriculares y aprendizajes esperados, que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico, creativo, complejo y universal, requerido por la sociedad mexicana en el siglo XXI.

El plan y programas se sustentan en 11 principios pedagógicos: 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; 2) Planificar para potenciar el aprendizaje; 3) Generar ambientes de aprendizaje; 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y aprendizajes esperados; 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; 7) Evaluar para aprender; 8) Incorporar temas de relevancia social; 9) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; 10) Reorientar el liderazgo; y 11) Tutoría y asesoría académica a la escuela.

Se incluyen 5 tipos de competencias en los tres niveles de Educación Básica, procurando que proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. (Altet, 2005; Flores, 2008):

Competencias para el aprendizaje permanente: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística (Perrenoud, 2004).

Competencias para la vida en sociedad: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El Plan de Estudios considera cuatro estándares curriculares y cuatro campos formativos, que interrelacionan diversas disciplinas y determinan los aprendizajes esperados.

Los *estándares curriculares* se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los educandos. Integran la dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

Los *aprendizajes esperados* son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional.

Los *campos de formación* organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto. En cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año hasta la conclusión de los cuatro trayectos formativos. Los campos de formación para la educación básica son:

Lenguaje y comunicación. La finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

Pensamiento matemático. Se plantea con base en la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones.

Exploración y comprensión del mundo natural y social. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Es la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.

Desarrollo personal y para la convivencia. Procura aprendizajes para actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos; y manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

De manera transversal, se incluyen estándares de *habilidades digitales*, alineados a los de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) de la UNESCO, y se relacionan con el estándar de competencia para docentes denominado “Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación”, diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje y con los indicadores de desempeño correspondientes. (Palos Rodríguez, 1998).

REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

En congruencia con la reforma de la educación básica (PEF, 2011; 2012a, b, c, d) se acordó el establecimiento del Plan de Estudios para la Formación de Maestros, con el *objetivo central de que los egresados de las escuelas normales demuestren activamente una formación estratégica en el campo educativo, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia social, a fin de que puedan desarrollarse personal y profesionalmente, con el consecuente impacto en la formación de los alumnos de educación básica, en un entorno global en el que las prácticas de construcción y uso de conocimiento son claves en el desarrollo de individuos y sociedades.*

Considerando el advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad digital, el mundo globalizado, los avances científicos y tecnológicos y el impacto de las

tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como los cambios valorales y culturales a nivel individual, familiar y social, se han determinado objetivos específicos, cuya pretensión es *que los egresados de las escuelas normales cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza; desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas; y desarrollen las competencias del maestro de educación básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas* (Flores, 2008; Day, 2005).

El modelo curricular busca primordialmente un cambio en las formas de pensamiento de los alumnos y docentes de las escuelas normales. Es decir un cambio gradual y sistemático en las formas de aprender y de enseñar. Este modelo toma como punto de partida diez premisas básicas: 1) *Flexibilidad curricular*; 2) Enfoque orientado al desarrollo de *competencias docentes* basadas en la práctica reflexiva; 3) *Aprendizaje situado* como un vehículo de vinculación al contexto de complejidad ascendente; 4) *Pensamiento innovador*; 5) Desarrollo de *comunidades de aprendizaje*; 6) Fomento de habilidades de investigación para *la generación y el uso de conocimiento*; 7) *Tutoría* en contextos situados; 8) *Intercambio y movilidad* de estudiantes y profesores; 9) Diversificación de *opciones de titulación*; y 10) *Vinculación de los planes de estudio de licenciatura con el posgrado*.

Específicamente, la flexibilidad implica la adopción de un sistema de créditos, la diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo; la creación de sistemas de asesoría y tutoría; el impulso a procesos de movilidad de los estudiantes; el desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC; y diversificación de opciones de titulación.

En base a las premisas anteriores, la formación de docentes se concibe como *“El proceso evolutivo, sistemático y organizado a través del cual los estudiantes de la escuela normal, se involucran individual y colectivamente en un proyecto formativo, que de forma reflexiva-crítica y creativa propicia el desarrollo de un conjunto de competencias que le permitirán ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica (preescolar, primaria o secundaria)”* (PEF, 2012a, b, c, d).

El desarrollo de competencias se enmarca en situaciones auténticas o *“experiencias de relevancia colectiva que implican un trabajo colaborativo a partir del desarrollo individual y social de los agentes involucrados. Adquieren sentido en el marco del contexto en que se originan y son situaciones reales que implican la solución de problemas específicos a partir de las acciones constructivas y propositivas de los participantes involucrados”* (PEF, 2012e).

El modelo incluye seis ámbitos formativos y nueve competencias profesionales:

Ámbito formativo en planeación del aprendizaje

Saberes que el docente debe movilizar para guiar el proceso de aprendizaje, de acuerdo con la organización curricular de los planes y programas de educación básica y sus propósitos centrales y específicos. Capacidades para considerar la flexibilidad del modelo de educación básica, para replantear el proceso educativo, de acuerdo a las necesidades contextuales y propósitos establecidos (Altet, 2005).

Competencia Profesional 1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica (De Asís, 2007).



Figura 1. Plan de estudios

Ámbito de formación en organización del ambiente en el aula

Desarrollo del potencial para crear ambientes de aprendizaje en el aula, en base al contexto y sus estudiantes y a la progresión de los contenidos y el avance grupal. Capacidades para establecer condiciones que faciliten el aprendizaje a través de la mediación constante en forma de interacción y comunicación. Génesis de proyectos colectivos y colaborativos que respondan a problemáticas reales que permitan la relación de los diferentes campos formativos y los contenidos, de acuerdo con las características de los alumnos.

Competencia Profesional 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.

Competencia profesional 3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Competencia Profesional 4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Ámbito Formativo en Evaluación Educativa. Desarrollo de habilidades para recopilar, sistematizar y analizar información relevante que les permita valorar el desempeño propio y el de los educandos. Capacidades para favorecer la reflexión de cada uno de los procesos que acompañan la acción docente (Smyth, 1989; Villar, 1995; Chacón, 2007).



Figura 2. Desempeño competente ante situaciones auténticas

Competencia Profesional 5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Ámbito formativo en promoción del aprendizaje de todos los alumnos

Desarrollo de capacidades para el reconocimiento de la diversidad, que se manifiesta en los valores, los distintos modos de vida, las interpretaciones subjetivas e intersubjetivas; en interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y otras diferentes. Capacidades para comprender al aprendizaje como un sistema integrado por resultados, procesos y condiciones.

Competencia Profesional 6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Ámbito formativo compromiso y responsabilidad en la profesión

Desarrollo de una actitud autocrítica para guiar su propia formación y tomar decisiones acordes con sus intereses educativos y cualidades profesionales. Formación docente que permita involucrarse en situaciones académicas, donde se comparte con colegas escenarios propios del trabajo que realiza en el aula.

Competencia Profesional 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Competencia Profesional 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente expresando su interés por la ciencia y la propia investigación (McKernan, 2001; Luria, 1987).

Ámbito formativo vinculación con la institución y el entorno

Vivencias y experiencias que permitan tomar conciencia del entorno social en el que se está inmerso.

Competencia Profesional 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (Wenger, 2001).

Además se incluyen 6 *competencias genéricas transversales*: 1) Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; 2) Aprende de manera permanente; 3) Colabora con otros para generar proyectos innovadores y el impacto social; 4) Actúa con sentido ético; 5) Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos; y 6) Emplea las tecnologías de la información y la comunicación (Zabalza, 2007; Zabalza y Arnau, 2008).

La malla curricular contiene de 58 a 62 espacios, dependiendo del tipo de licenciatura; y un peso académico de 256 a 284 créditos, los que en conjunto atienden a finalidades formativas psicopedagógicas; de preparación para la enseñanza y el aprendizaje; lengua adicional y tecnologías de la Información y la comunicación; proyecto y práctica profesional; y optativas.

El proceso de titulación representa la fase de culminación de los estudios que le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación.

Las *modalidades para la titulación en la Licenciatura* son a) El portafolio y examen profesional, b) El Informe de prácticas profesionales y examen profesional y, c) La Tesis de investigación y examen profesional.

La tutoría en la formación de profesores consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje. Adicionalmente, se reformó el Artículo 3°. Constitucional, reglamentando los términos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio del profesorado y del personal directivo y de gestión de los centros escolares.

RAZONAMIENTOS FUNDANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA Y CURRICULAR

Los razonamientos fundamentales de la reforma curricular se identifican en la necesidad de que el sistema educativo mexicano asuma los desafíos que el movimiento de la realidad social globalizada está planteándole: en una sociedad multicultural, una educación intercultural; en una sociedad del conocimiento y digital, el acompañamiento para producir conocimiento pertinente; en una sociedad demandante de alta

calificación, la inserción de herramientas tecnológicas y de comunicación; en una sociedad signada por la desigualdad, la constitución de comunidades de aprendizaje y educación; en el desbordamiento del pensamiento parametral, la generación del pensamiento categorial. En suma, la recuperación del sujeto como protagonista de su propia formación (Morin, 2001).

REFERENCIAS

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas, en Paquay, L. et al. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Chacón, M. (2007). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili.
- Day, C. (2005). El papel de los docentes en la sociedad del conocimiento, en *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- De Asís, B. F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- DGESPE (2012a). *Estadísticas 2009*. México: DGESPE.
- DGESPE (2012b). *Informe: resultados de Exámenes Generales de Conocimientos*, México: DGESPE.
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- McKernan, J. (2001). *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México. El correo de la UNESCO.
- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educación para el futuro: temas transversales para el futuro*. Bilbao: Declée Brower.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Poder Ejecutivo Federal (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2013.
- Poder Ejecutivo Federal (2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Primaria*. México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (2012c). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (2012d). *Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- SEP (2011). *Proyecto: Reforma curricular para la educación normal (preescolar y primaria) Propuesta de perfil de egreso. Documento de trabajo*. México: DGESPE.
- SEP (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo Escolar 2011-2012. México: Dirección General de Planeación y Programación/SEP.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education, en *Journal of Teacher Education*, 40 (2) (2-8).
- Villar, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. y L. Arnau, (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

Capítulo 16

Formación continua del profesor de educación secundaria en el Perú: un problema por resolver

Vicente Santiváñez Limas
USMP (Perú)

PRESENTACIÓN

En el Perú, aún se afirma que los profesores son los principales culpables del desastre educativo, por lo tanto evaluarlos periódicamente para elevar sus sueldos e incrementarles las horas de trabajo en el aula para que enseñen más a sus alumnos, es la mejor manera de solucionar dicho desastre. Esta equivocada afirmación, desconoce que el docente *sólo es parte del problema educativo y no de todo el problema*. Pues, en la educación existen diversos factores determinantes de su éxito o fracaso, así por ejemplo: la alimentación y la salud del educando; la desorganización familiar; la escandalosa desigualdad económica, social y cultural entre los alumnos de zonas rurales e indígenas con los de zonas urbanas; la precaria infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas; la exclusión que se da en la tan mentada globalización del siglo XXI que nos obliga a enseñar y aprender de otra manera, los retos que se deben enfrentar en el futuro, tales como el cambio climático, la contaminación, la pobreza extrema, etc.

La existencia de una gran capa de profesores mal formados, así como de otro sector de docentes sin vocación; desmotivados y con baja autoestima; los desastrosos resultados obtenidos por los docentes en las evaluaciones censales; los últimos lugares en matemática y en comprensión lectora de nuestros alumnos en la prueba PISA, no solo demuestran la precaria *formación inicial y en servicio* que el Estado ofrece a los profesores, sino su total indiferencia para brindarles instituciones educativas con condiciones favorables de trabajo y con óptimos ambientes de aprendizaje que les sirvan de soporte para el desarrollo docente en congruencia con mejores aprendizajes y calidad de la educación.

Pues, para acompañar el crecimiento económico de un país y hacerlo sostenible en el tiempo, es primordial fortalecer el desarrollo del *capital humano* y, para conseguirlo el gobierno debe considerar al problema de la Educación como política de estado, priorizando de manera impostergable la realización de una Reforma Educativa como la única y mejor alternativa para innovar todo el sistema educativo, con la participación de la sociedad civil, política, económica, religiosa y militar. Siendo así, los diversos problemas de la educación peruana, incluyendo el problema de la *Formación continua del profesor de Educación Secundaria*, serían tratados y resueltos dentro de un contexto integral de la educación.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

En el año 1972, el Ministerio de Educación (ME) aplicó, por primera vez la Reforma Educativa, que significó un proceso integral de formación de profesores en servicio del nivel inicial y primaria. Fue asumido por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación – INDE, y lo ejecutaron los *entrenadores* conformado por profesores especializados en diferentes áreas del conocimiento. Se

actualizó científica y pedagógicamente a los docentes en servicio, mediante concentraciones y monitoreos en las aulas, en las que se emplearon planes curriculares elaborados a partir de la realidad.

El objetivo fue promover profesores conscientes de su realidad profesional, enmarcado en un contexto social, cultural, económico y político a fin de que asumieran el liderazgo en la formación integral del educando y en el desarrollo de la sociedad. El aspecto negativo fue la ausencia de un sistema sólido de seguimiento y de evaluación que asegurara su continuidad y sostenibilidad. Finalmente se frustró por la negativa a innovarse de un gran sector de docentes, además de la falta de apoyo de la propia comunidad.

Luego de 23 años de ausencia de un programa formal de formación de profesores en servicio, en 1995 el *ME* implementó el *Plan Nacional de Capacitación Docente*, para capacitar a docentes y directores en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, afectivas y éticas. Este proceso priorizó el aprendizaje antes que la enseñanza y se pasó de los conocimientos a las competencias, se replantearon los diseños curriculares y las metodologías. Enfatizó el aspecto pedagógico y lo concretaron Instituciones Educativas Formadoras de Profesores (*IEFP*) no acreditadas ni certificadas para cumplir este servicio con calidad.

A partir de esta experiencia, el 2001 el *ME* creó un *Programa Nacional de Formación de Profesores en Servicio* para formar profesores abiertos a las innovaciones científicas, pedagógicas, culturales y tecnológicas. Buscó identificar los problemas y demandas de la formación en servicio, diversificar la oferta y establecer un monitoreo, asesoría y evaluación de procesos y resultados. Este programa intentó ser diversificable, participativo y orientado a promover la reflexión e investigación. Se lograron precisar algunas líneas rectoras para elaborar planes de formación del profesor en servicio, se elaboraron materiales de apoyo y se utilizaron las TICS.

Lamentablemente las *IEFP* que la ejecutaron no estaban acreditadas ni certificadas para este fin, los promotores carecían de idoneidad. Sus acciones no fueron articuladas ni sostenibles; el monitoreo y la evaluación se trabajaron solo con muestras de *IE*, y se priorizó únicamente lo pedagógico.

En el año 2005, el *ME* crea el *Sistema de Formación Continua de Profesores y los "Centros Amauta" (CA)*, en el cual se consideraron las dos etapas de formación del docente: Inicial y de servicio.

Los *CA* se crearon para elaborar, gestionar y evaluar el plan de formación continua de los profesores de cada región; articular las demandas de formación en servicio con una oferta regional de calidad; participar en la elaboración del plan estratégico educativo regional, y formular los perfiles docentes, acordes con las necesidades regionales. Asimismo, los *CA* debían promover relaciones intersectoriales de intervención social; propiciar canales de comunicación y coordinación con la Dirección Regional de Educación (*DRE*), los Gobiernos Locales y el *ME*; organizar y mantener actualizada la base de datos de los profesores formadores, *IE* y de formación docente para racionalizar la oferta y orientar la demanda.

Los cambios de gobierno y de política evitaron la ejecución de este proyecto, quedando desatendida la *formación de profesores de Educación Secundaria en servicio*.

Con la asunción de un nuevo gobierno, el *ME* crea el año de 2007 el *Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP*, orientado a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los profesores. La intención fue desarrollar las capacidades comunicativas, lógico-matemáticas, dominio del currículo y especialidad académica. Lo realizaron, una vez más, algunas *IEFP*, la mayoría de ellas sin estar acreditadas ni certificadas por el **Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU**. En este proceso, se enfatizó en aspectos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, y se trabajó a nivel de “muestras”, solo con docentes que habían obtenido la nota de 14 o más en anteriores exámenes censales. Su desarrollo no concluyó plenamente, pues se frustró con el cambio de gobierno y un alto porcentaje de docentes desertaron al no avizorar sus expectativas.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Es el proceso que promueve el desarrollo académico profesional de los futuros profesores que aún están en formación inicial y de los profesores titulados que prestan servicio, con miras a mejorar el desarrollo integral de los estudiantes. En este proceso, la calidad es un factor clave y, para lograrla, las *IEFP* deben realizar una óptima *formación inicial* del profesor y, entregarlo al Estado para que continúe con el proceso de *formación del profesor en servicio*.

Comprende la etapa de *Formación inicial del profesor* ofrecida por las *IEFP* y, la etapa de *Formación en servicio*, a nivel de los profesores que laboran en el aula ofrecida por el *ME*. En ambas etapas, la formación deberá centrar la mirada en la figura de la persona que aprende, más que en los contenidos de la enseñanza, a fin de aproximar los ámbitos formativos a los laborales, articulando aprendizaje y trabajo, mediante el establecimiento de las competencias laborales, como el mejor camino que permitirá formar profesores capaces de responder a las necesidades de un mundo laboral y profesional en constante cambio. Pues no debemos olvidar que somos la última generación de una vieja civilización y, a la vez, la primera generación de una nueva civilización **Sepúlveda (2009)**.

La formación inicial del profesor de educación secundaria

Es el proceso de formación del futuro profesor que recibe durante cinco años en las *IEFP*, orientado a asegurar su desarrollo multidimensional, para lo cual dichas instituciones deben realizar mutaciones en sus contenidos y metodologías, a fin de entregar una preparación basada en las necesidades efectivas de los futuros docentes y del mundo laboral, con una visión integral e intercultural, que permita el equilibrio entre una sólida formación general *pedagógica* y la formación en una determinada especialidad.

En el Perú, a pesar de estar legislado este proceso, las *IEFP* continúan formando profesores sin estar debidamente acreditadas y certificadas por el **CONEAU**. Es decir, se resisten a innovar sus políticas académicas y de gestión institucional y, trabajan olvidando que ya nos encontramos en la sociedad del conocimiento, la que constituye una nueva clase de sociedad, en la cual iniciaron su vigencia nuevos paradigmas diferentes a las actuales, modificando esquemas, pautas, metas y valores de la sociedad contemporánea. Las *IEFP* siguen laborando sin políticas de selección y admisión de sus alumnos, y sin políticas de selección y evaluación de los propios docentes. Asimismo, carecen de programas integrales y sostenibles que guíen e impulsen el mejoramiento

continuo de sus profesores. Ellos laboran ajenos a una evaluación institucional y no disponen de estrategias para interrelacionar las etapas de formación inicial con la de formación del profesor en servicio, ofrecida por el *ME*.

La formación del profesor de educación secundaria en servicio

Este proceso brindado por el *ME*, se inicia desde el ingreso del profesor a una *IE* pública hasta el tiempo que dure su permanencia en ella. Esta es descentralizada y se desarrolla de diversas modalidades. Implica promover, permanentemente, la actualización científica, pedagógica y tecnológica del profesor, a fin de lograr la mejora de los aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento por los propios estudiantes.

La *Ley de Carrera Pública Magisterial (2013)* establece la finalidad de dicho programa y enfatiza que su organización y desarrollo debe realizarse respetando las exigencias de aprendizaje de los estudiantes, la comunidad, la *IE* y las necesidades reales de capacitación de los profesores. Su organización y gestión se responsabiliza al *ME*. Lamentablemente, los resultados negativos obtenidos en los programas ejecutados durante más de 30 años, demostraron no tener sostenibilidad y continuidad. Fueron mediáticos, de corto plazo y aislados; sin creatividad para vencer los obstáculos de la geografía peruana, la dispersión de las escuelas, la débil formación profesional y la baja autoestima de los profesores de aula, los escasos recursos para conjugar los esfuerzos locales, regionales y nacionales, y sin imaginación para adecuar las estrategias de formación a la realidad local y regional. Se enfatizó en el aspecto pedagógico y, el *ME* encargó su ejecución a *IEFP*, no obstante no estar acreditadas ni certificadas por el *CONEAU*.

Esta penosa situación, influyó a que la formación de los profesores de Educación Secundaria en servicio (*FPESS*) siga existiendo como un problema sin resolver.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (*FCPES*) EN EL PERÚ

Propuesta de formación inicial del profesor de educación secundaria

El problema del desarrollo docente es un hecho actual por la precaria formación inicial del profesor de educación secundaria, en que no solo se necesita revertir los años de pésima formación inicial, sino hay que actualizarla, acorde con los retos actuales, ya planteados en diversos foros mundiales sobre *Formación Docente y Educación para el Desarrollo Sostenible - UNESCO-2011*. Es decir, las *IEFP* deben relacionar el enfoque de educación para el desarrollo sostenible con los retos actuales que enfrenta la formación del profesor del siglo XXI. Siendo así, el sistema educativo peruano, caracterizado por ser el más segregado del mundo, está obligado a formar docentes con “un buen desempeño inclusivo”, meta que no es ni será fácil, porque para lograrlo requerimos que las *IEFP* estén debidamente acreditadas y certificadas por el *CONEAU*. En tal sentido, la formación inicial de profesores de educación secundaria, sólo deben realizarla las *IEFP* que dispongan de:

- *Planes estratégicos* que incluyan políticas y objetivos de calidad, en los que el proceso de enseñanza y de aprendizaje esté implementado de planes curriculares

con perfiles de ingresantes y egresados, asignaturas, sílabos, prácticas pre-profesionales y sesiones de aprendizaje, programados a partir de *competencias*.

- *Perfil genérico* formulado considerando las sugerencias del proyecto **Tuning América 2007** y, *Perfil Específico del Egresado* formulado a partir del *análisis ocupacional del docente*, en la siguiente forma: **(DACUM y/o AF)**

Tabla 1.

CAC CAMPOS OCUPACIONALES	PUESTOS DE TRABAJO	DOMINIOS DE DESEMPEÑO LABORAL
Instituciones educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Docente • Coordinador • Investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión • Docencia • Gestión • Investigación educativa
Programas no escolarizados	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Docente • Coordinador • Promotor social 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente • Gestión institucional • Gestión • Promoción
Sede central y órganos descentralizados	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Especialista • Expositor 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión • Gestión • Ponente
Institución educativa superior	<ul style="list-style-type: none"> • Director • Docente • Investigador • Autor 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión • Docencia • Investigación educativa • Productor de materiales educativos
Empresas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Autor • Asesor • Promotor 	<ul style="list-style-type: none"> • Productor de materiales educativos • Asesoría empresas educativas • Organización de empresas educativas

- *Políticas de gestión y evaluación curricular*, admisión y *selección del estudiantado*, así como de *selección, evaluación, promoción y reconocimiento de docentes y personal administrativo*.
- *Infraestructura* implementada con *equipamiento actualizado (TICS)* para el aprendizaje y la investigación, tutorías, “campo virtual”, talleres, biblioteca interconectada virtualmente, servicio de agua, desagüe, luz, Internet, atención médica, psicológica, campos deportivos y áreas verdes.
- *Políticas de investigación y evaluación de los aprendizajes* y de todos los procesos académicos y administrativos de la institución.
- *Políticas de relación con su entorno y con la sociedad* en general, concretizadas a través de convenios, con el propósito de:
 - a. Ejecutar programas de *preservación del medio ambiente, respeto a la diversidad e inclusión* en todas sus expresiones.
 - b. Que los estudiantes realicen sus *prácticas pre-profesionales* en los diversos *campos ocupacionales* propios de su profesión y no solo en las *IE*.
 - c. Facilitar la *movilidad* de los estudiantes y profesores.
- Programas sostenibles que engargen la *formación inicial* y de *servicio* para sus egresados

Propuesta de formación del profesor de educación secundaria en servicio

Considerando la precaria formación inicial del futuro profesor, la desatendida formación en servicio del profesor de aula, la situación de nuestro país como multicultural, plurilingüe y multiétnico, con un 50% de pobreza en las zonas rurales *INEI -2011*, en donde la educación y la salud es un desastre (salvo en algunos sectores aislados y privilegiados), amén de los problemas de la ecocatástrofe que vivimos *Chomsky(2012)*, frente a todo ello se propone el siguiente **Programa de Formación en Servicio de Profesores de Educación Secundaria (PFSPES)**, en el cual se consideran:

a. Objetivos

- Promover que los profesores reflexionen sobre su práctica docente, se apropien de los saberes disciplinares, pedagógicos, del conocimiento de sus educandos y del contexto para construir, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- Propiciar la revaloración social y profesional del docente, a fin de fortalecer su imagen como profesional competente que aprende, se desarrolla y se actualiza en la práctica de la enseñanza.

b. Organización

- Coordinación Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Secundaria (*CNFCPES*), con sede en el *ME*.
- Unidad de Formación Continua de Profesores de Educación Secundaria (*UFCPES*), con sede en cada *UGEL*.
- *Equipo de Docentes Formadores de Profesores de Educación Secundaria (EDFPES)*, de cada *UFCPES*.

c. Responsables

e.1. *De la programación*: El *ME* a través de la *CNFCPES* y la *UFCPES*

e.2. *De la ejecución*: La *UFCPES* y el *EDFPES* de cada *UGEL*.

e.3. *De su supervisión y evaluación*: El *CNFCPES* y los *GR*.

d. Modalidad

- Presencial: Encuentros académicos, monitoreo y asesoría.
- A distancia: Aulas virtuales (foros, chat, etc.)

e. Compromiso del Gobierno Regional – GR:

- Formalizar la creación legal de la *UFCPES* en cada *UGEL* y acondicionar el local con laboratorios de Cómputo y Ciencias Naturales (*CN*), talleres de *Matemática (M)*, *Ciencias Histórico Sociales (CHS)*, *Comunicación (C)*, *Capacitación laboral (CL)*, *Orientación y Bienestar del Educando (OBE)* y *Religión, Ética y Valores (REV)*, biblioteca, servicios higiénicos, desagüe, luz, teléfono e Internet.
- Brindar la *infraestructura de las IE*, con los ambientes para laboratorios de Cómputo y *CN*, talleres de *M*, *C*, *CHS*, *CL*, *OBE* Y *REV*, biblioteca, servicios higiénicos, luz, teléfono, biblioteca, Internet y lozas deportivas.
- Asumir el pago de todos los servicios y mantenimiento de la infraestructura.
- Coordinar con el *ME* para colaborar en el proceso de selección de los *Docentes Formadores (DF)*, que desarrollarán el *PNFCPES* en cada *UGEL*.

- Definir la *política educativa regional de Formación Continua de Profesores* en coordinación con el *CNFCPES*, la *DRE* y la *UFCPES* de cada *UGEL*.

f. Compromiso del Ministerio de Educación

- Designar a los coordinadores que conformarán el *PNFCPES*, quienes serán docentes especialistas de alto nivel y reconocido prestigio nacional e internacional en sus áreas respectivas (*M, C, CN, CL, OBE, CHS y REV*).
- Asumir la ejecución de todo el proceso de selección y evaluación de los *DFPES*, que conformarán las *UFCPES* de las *UGEL*.
- Elaborar, implementar y ejecutar el *Plan Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Secundaria en Servicio*, en coordinación con los *GR, DRE y UGEL*.
- Implementar con *mobiliario*, equipos, materiales educativos y de oficina, los laboratorios, talleres, biblioteca, baños, aulas virtuales, teléfono, Internet e impresiones de las *UFCPES* de las *UGEL* y de cada *Institución Educativa(IE)*.
- Dotar de una camioneta a cada una de las *UFCPES* de las *UGEL*, para que realicen los monitoreos y demostraciones a los profesores de cada *IE*.
- Asumir, íntegramente, el pago de las remuneraciones de todos los profesores del *PNFCPES* y de los *DFPES*, incluyendo los técnicos de laboratorio y talleres, con todos los derechos de Ley.

g. Del Equipo de Docentes Formadores – EDF:

Serán seleccionados por concurso nacional, realizado por el *PNFCPES* en cada sede de las *DRE*. Postularán *solo profesores de aula*. Se evaluarán aspectos disciplinares y pedagógicos, aptitud física, psicológica, socioemocional, capacidad comunicativa, creatividad e innovación. Los docentes seleccionados serán actualizados integralmente por el *PNFCPES*, luego se incorporarán a los *GR* para laborar en las *UFCPES* de cada *UGEL*, previa coordinación con las *DRE*. El equipo de *DF* estará conformado por siete profesores de las especialidades de *M, C, CN, OBE, CHS, CL y REV*.

h. Contenidos, metodología, duración, responsables y condición

h.1. Los contenidos curriculares serán los siguientes dominios que constituyen el “*Buen Desempeño del Docente*”, sugerido por el **Consejo Nacional de Educación del Perú (2012)**:

- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.
- Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.
- Desarrollo de la profesionalización y la identidad docente.

h.2. La metodología será presencial y se desarrollará en cada *UGEL*, del 2 de enero al 25 de febrero y del 1 al 15 de agosto. La fase no presencial se desarrollará de marzo a julio y de setiembre a diciembre, a través del aula virtual. Será ejecutado por los *DF* e invitados especiales.

h.3. Los docentes asistirán obligatoriamente, al término del cual deberán *aprobar con la nota mínima de once (11)* y, así podrá *acceder a los exámenes de promoción convocados por ME y de esa forma ingresar a niveles con mayores remuneraciones*.

RECOMENDACIONES BÁSICAS COMPLEMENTARIAS

- El examen de admisión a las *IEFP* debe ser riguroso, similar a las profesiones de Ingeniería, Medicina o Derecho e incluir la evaluación socioemocional, psicológico, físico y vocacional.

- El *ME*, en coordinación con el *GR* debe *actualizar la demanda de docentes* en cada *UGEL*, y autorizar a las *IEFP* a *ofertar sólo las vacantes* en función de la demanda.
- El *perfil específico del egresado* debe estar formulado a partir de los dominios ocupacionales de la profesión docente (según *modelo DACUM* y/o *AF*).
- El *perfil del Ingresante del futuro profesor estaría constituido por las siguientes competencias*:
 1. Poseer información básica de la matemática, la comunicación, las ciencias histórico sociales, las ciencias naturales y la psicología.
 2. Mostrar actitud de observación, indagación, comunicación clara y sencilla.
 3. Poseer una actitud de innovación y creatividad.
 4. Demostrar una vocación de servicio, tolerancia, comprensión y solidaridad.
 5. Demostrar capacidad de liderazgo con una apertura al diálogo y a la crítica.
 6. Poseer una actitud de honestidad, compromiso y responsabilidad.
 7. Poseer óptimas facultades físicas, habilidad para manejar sus manos y sentidos.
 8. Capaz de crear ambientes de empatía, colaboración e integración grupal.
 9. Asumir una actitud de equidad y justicia frente a la discriminación, la diversidad y la exclusión, actuando creativamente para promover una cultura de amor, paz, igualdad y respeto a los derechos humanos.
 10. Predisposición para reconocer, proteger y enriquecer su biodiversidad.
- Las *prácticas pre-profesionales* deben ser los mismos *“desempeños específicos”* considerados en el *perfil del egresado*. Para ello, las *IEFP* deben realizar alianzas estratégicas con los sectores laborales en los que los alumnos realizarán sus prácticas (ver Perfil Específico del Egresado).
- Sólo las *IEFP* que estén acreditadas y certificadas por el **CONEAU**, deben ejecutar la formación inicial, a fin de garantizar el éxito de la formación en servicio.
- La ejecución del *PFCPESS* debe asumirla directamente el *ME* a través del *PNFCPESS* y evitar delegar a otras instituciones.
- Los *PFCPESS* deben ejecutarlos *los propios profesores de aula*, quienes previa rigurosa selección y examen conformarán el Equipo de Docentes Formadores.
- La *asistencia de los profesores al PFPESS* debe ser *obligatoria* y, la evaluación que obtengan, al final del proceso, debe promediarse con la del examen de ascenso convocado por el *ME*. Así se *motivará y reconocerá al trabajo en el aula que realiza el profesor (experiencia docente)*.
- El *PFCPESS* será exitoso si el *ME* y los *GR* brindan al profesor *IE* con las *mejores condiciones de trabajo y los ambientes de aprendizajes*, tal como demanda el **Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA**. (Actualmente 70,000 *instituciones educativas* tienen problemas de infraestructura y saneamiento. **J. Rivero-20139**).
- La evaluación de los participantes del *PFPESS*, *consistirá en la verificación del logro de los dominios del “buen desempeño docente”, especificados en el rubro “i” – i.1” de la presente propuesta*.
- Finalmente, los *PFCPEES* serán exitosos si las *estrategias elegidas para su aplicación son originales y adecuadas a la realidad del docente, a las exigencias y problemas de la comunidad y que respondan a los retos de la época actual*.

REFERENCIAS

- Capella, J. (2002). *Política Educativa: Aportes a la política educativa peruana*. Lima: Impresos y diseños.
- Castillo, S y Cabrerizo, J.(2005). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Catalano, A y otros. (2004). *Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima.
- Chiroque, S. (2003). *Magisterio Peruano, Problema y Posibilidad*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Chomsky, N.(2012). *Cómo funciona el mundo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gutiérrez, J. (2007). *Diseño Curricular basado en competencias*. Vina del Mar: Ediciones Altazor.
- Irigoin, M y Vargas, F. (2002). *Competencia Laboral*. Montevideo: Impreso en los Talleres Gráficos de Cinterfor/OIT.
- Marco de Buen Desempeño Docente para docentes de Educación Básica Regular. (2011). Lima: Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación del Perú.
- Nueva Ley de Reforma Magisterial N° 29944 de 2012.
- Ley N° 28740. Creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa- SINEACE.
- Decreto Supremos N° 018-2007 donde se precisan las funciones del CONEAU.
- Rivero, J. (2013). *La Agonía de la Escuela Pública en el Perú*. Lima. Educacionenred.com.
- Sánchez, G. (2005). *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los Docentes. Aportes a la política*. Lima: Gtz Pro Educa Programa de Educación Básica.
- Santiviáñez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá: Ediciones de la U. Conocimiento a su alcance.

Capítulo 17

La formación del profesorado de educación secundaria: elementos para el debate⁵⁴

Denise Vaillant

Universidad ORT (Uruguay)

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate y es un componente ineludible en la agenda de políticas educativas ya que representa una etapa crítica que, además de vincular la educación inicial con la educación superior, tiende puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo (UNESCO-UIS-2011). Se trata de una temática extremadamente compleja que se enmarca en un cambiante contexto político, económico y social.

Lo que ocurre hoy en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida de los individuos y en las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de políticas educativas tratan de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo (Vaillant y Marcelo, 2012).

Los procesos de cambio social y educativo transformarán –sin duda alguna– aún más el trabajo de los profesores de educación secundaria, su formación y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. En la sociedad en la que vivimos, el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos, directamente relacionado con el nivel de formación y la capacidad de innovación que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías para que niños, jóvenes y adultos actualicen constantemente sus capacidades y competencias. Hemos entrado en una sociedad que exige de todos una permanente actividad de formación y aprendizaje (Marcelo y Vaillant, 2009).

El arribo y la inclusión de las tecnologías en el escenario educativo plantean enormes desafíos, pero también brindan grandes oportunidades. Constituye un camino al alcance de la mano, para impulsar reformas e innovaciones lo que nos lleva a considerar el papel de los profesores en esos nuevos escenarios educativos (Marcelo y Vaillant, 2009).

En la última década han proliferado los informes y estudios con abundante evidencia acerca de la formación inicial de profesores, y su disociación con una realidad educativa en continuo cambio (Eurydice, 2006; OECD, 2011). Existe falta de adaptación de la formación inicial a la gran complejidad de la sociedad del conocimiento y de la información que exigen iniciativas y propuestas diversas y flexibles (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

⁵⁴ Este artículo se basa en una contribución previa: Vaillant, D. 2012. Formación de profesores para la educación secundaria: entre lo existente, lo deseable y lo posible. En: Temas educativos en el punto de mira. v.: 1, 1, p.: 279 - 300, Manzanares Moya, A. (Coord.). Editorial: Wolters Kluwer, España

LA COMPLEJIDAD DEL DEBATE

El debate en torno a la educación secundaria, es uno de los antiguos existentes en la agenda educativa mundial. Se trata también de una temática que constituye una categoría muchas veces “residual” donde se colocan un sinnúmero de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el “*espíritu de los tiempos*”⁵⁵. Todo el mundo habla y opina (Vaillant, 2009).

La transformación y adecuación de la educación secundaria al “*espíritu de los tiempos*”, requiere indudablemente pensar en los profesores y en su formación. El problema es que esa formación presenta una “patología” peligrosa para cualquier sistema educativo: ha ganado su lugar en el discurso pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en muchos países y fundamentalmente en América Latina -que es la región que mejor conozco-, es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los profesores de enseñanza secundaria.

Hoy más que nunca debemos profundizar la discusión sobre la educación secundaria y la formación de profesores ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales. Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada... (OCDE, 1992:9)

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tienen los sistemas de formación inicial docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación que involucra nuevas tareas para el profesor.

Los escenarios cambiantes afectan a los docentes quienes enfrentan situaciones de altísima complejidad. Para ilustrarlo podemos recurrir a un relato que ha circulado últimamente en internet:

- durante un trámite un funcionario pregunta a una señora por su profesión y ésta última responde: *“animadora, educadora, actriz, maestra, psicóloga, guía turística, acompañante, traductora,...”*;
- el funcionario afirma entonces: *“todo eso no cabe en el formulario”*;
- a lo cual la señora responde: *“entonces ponga “profe de español que es lo mismo”*.

El relato grafica cómo han aumentado las demandas hacia los docentes, en una sociedad que exige cada vez más capacidades al profesorado.

La tarea de enseñar los contenidos de materias disciplinares no es la única actividad llevada adelante por los profesores quienes –en muchos casos- deben brindar

⁵⁵ Se trata de la traducción literal de una expresión que en el idioma alemán es utilizada en teoría del cambio educativo y que refiere al clima intelectual y cultural de una era.

contención afectiva y social a estudiantes y familias. Un informe elaborado por la Unión Europea (EURYDICE, 2008, 71) constata que

el profesorado se ha visto gradualmente en la obligación de tomar parte en actividades que rebasan los límites del aula y de la interacción diaria con sus alumnos, y que les involucran en el funcionamiento del centro escolar...

LAS TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Paralelamente a los cambios operados en el oficio de enseñar, se han impulsado reformas en la formación inicial del profesorado de educación secundaria entra las cuales, la expansión del modelo universitario y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2009).

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos a la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y a la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Lamentablemente son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la Universidad se ha acompañado de reformas sustantivas (Vaillant, 2007) que den respuesta a problemas tal el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación del curriculum; la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de educación secundaria.

La situación en América Latina del profesorado de educación secundaria es más compleja que el de otras regiones del mundo porque en muchos países no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en las décadas anteriores.

Los profesores de educación secundaria se forman en instituciones de diverso tipo (Vaillant, 2009): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Para dar respuesta los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en América Latina, se han desarrollado algunas experiencias de

transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de “modulización”. También se han introducido cambios en las modalidades de “práctica docente” y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido por lo general puntuales y con poca sostenibilidad en el tiempo.

Cabe marcar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano –a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida en esos países de acreditación de los programas de formación universitaria (Vaillant y Marcelo, 2012).

A los problemas anteriormente mencionados, se suma una formación basada casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en los institutos de formación docente o en las universidades. Tal como afirma Moreno se trata de una formación

...con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria (2006, pp.2).

LOS ESCENARIOS FUTUROS

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Esa y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar capacidades y competencias para un mejor desempeño en la coyuntura actual. Esas capacidades y competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria (Vaillant, 2010).

Las capacidades docentes son un elemento esencial en la efectividad del aprendizaje del estudiante pero no siempre es fácil aislarlas para su descripción y análisis. De igual manera tampoco es tarea simple, elaborar un listado de capacidades básicas ya que el profesor opera en un contexto con un cierto número de particularidades. Pero aún así, el examen de la bibliografía muestra que a pesar de la heterogeneidad de situaciones y países, existe un conjunto de capacidades del profesor que influyen en los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009). Estas capacidades refieren a dos grandes dimensiones :

- dimensión cognitiva - académica, en la que se incluyen la cantidad y cualidad de saberes del profesor (formación académica inicial y continua), sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de conocimientos, en el colectivo estudiantil;
- dimensión vincular-actitudinal, que comprende la transmisión de valores morales y éticos inherentes al ejercicio del profesor, imprescindibles y necesarios para el desarrollo social y personal de los estudiantes. Motivación, liderazgo, empatía, espíritu emprendedor, buena disposición, actitud positiva, estimulación

intelectual, comprensión, sostén emocional, formador de subjetividades, son muchos de los componentes que se incluyen en esta dimensión.

Los profesores con un adecuado desempeño, necesitan algo más que meros 'saberes' o conocimientos, requieren capacidades que estén a la base de su tarea docente y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones. El desarrollo de esas capacidades debería ser el pilar fundamental de la formación inicial de profesores de educación secundaria y debería referir a (Vaillant, 2010):

- preparación para la enseñanza: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y será capaz de organizar el contenido en función del aprendizaje del estudiante;
- creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá organizar un ambiente de aprendizaje propicio para el aprendizaje;
- enseñanza para el aprendizaje: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá conducir las actividades de enseñanza;
- profesionalismo docente: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá construir relaciones profesionales adecuadas.

La formación inicial debe pues desarrollar capacidades en los futuros profesores en diversos ámbitos y además situarse en un contexto signado por tecnologías. Existen hoy nuevas exigencias relacionadas con la utilización de las TIC para mejorar la actividad docente. Al respecto, Esteve destaca que, a pesar de reconocer la importancia de la formación del profesor en el campo de las TIC, en muchos países, las normas son muy genéricas y no establecen las competencias básicas que deben ser exigidas en los cursos de formación (Esteve, 2006: 32).

Uno de los aspectos más llamativos de las tecnologías es su impacto en el ambiente de aprendizaje lo que implica un cambio en la forma de organizar la enseñanza. Ese modelo necesita un profesor de educación secundaria más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza lo que nos lleva a reflexionar acerca del modelo de formación. Éste requiere el desarrollo de capacidades docentes que permitan la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes, mediante tareas individuales y en grupo, con un permanente seguimiento por parte del docentes (Vaillant, 2011).

Se está demandando, por tanto un docente, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y esto va de par con un cambio en la cultura profesional de los docentes, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades. Para que el docente diseñe nuevos ambientes de aprendizaje e incorpore las tecnologías, es fundamental que él mismo experimente una variedad de modalidades e iniciativas en su formación inicial y a lo largo de su formación continua.

Las capacidades y competencias que el profesor de educación secundaria tendrá que movilizar para enseñar a aprender en las sociedades futuras no se adquieren en contextos formativos que no las promuevan. Y esta no es una opción aventurada o paliativa (como en algún momento lo fue), ni siquiera una opción a contemplar, se trata de una necesidad: se necesitan nuevos contextos de formación (Vaillant, 2011).

La formación inicial del profesor de educación secundaria es un elemento clave para desarrollar adecuados aprendizajes en los estudiantes de ese nivel. Pero para que la formación pueda “aterrizar” en un adecuado desempeño del profesor, ésta debería traducirse en estándares que representen acuerdos sobre qué cosas deben saber y ser capaces de hacer los profesores de educación secundaria a nivel general y en cada disciplina. Estos estándares de formación deberían acompañarse de indicadores y fuentes potenciales de evidencia que permitan comprobar avances y retroalimentar los procesos de formación

REFLEXIONES FINALES

La cultura endogámica las Universidades y de los centros de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras organizaciones o ámbitos (Vaillant, 2009). Por eso es necesario que la formación inicial del profesorado de educación secundaria, se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales. También esa formación deberá promover la inclusión educativa a través del desarrollo de competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes.

En sintonía con las competencias y capacidades que la formación inicial debería desarrollar en los futuros profesores, debemos pensar en las estrategias para impulsarlas. Hoy más que nunca hay que favorecer el trabajo en equipo, el uso de las tecnologías y la realización de proyectos experimentales. También las Universidades y los Institutos de Formación Docente deberían apoyarse en estudios de caso, en el seguimiento de las políticas públicas y en el análisis comparativo. Se debería además apoyar actividades que vinculen la formación con el mundo “real” no-educativo (fábricas, empresas,...), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales.

Según Villanueva (2009) los docentes aprenden por demostración de resultados y por ende, en formación inicial, se necesitan experiencias que demuestren cómo las estrategias pueden materializarse en unidades de aprendizaje en las aulas, así como también líderes pedagógicos que las diseminan. Una medida de impacto mayor será la implementación de programas de apoyo técnico y acompañamiento pedagógico a nivel local con capacidad para identificar buenas prácticas, investigar, asesorar proyectos educativos institucionales destinados a aumentar la relevancia de los planes de estudio mediante un vínculo con el entorno cultural y productivo.

Un elemento fundamental en la formación del futuro profesor, se logra con el enriquecimiento de su capital cultural y esto no surge por generación espontánea sino que es necesario promover a través del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. De ahí la importancia de que profesores de educación secundaria participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las Universidades y los Institutos de Formación Docente. Y para lograr profesores con un adecuado desempeño, se requieren competencias y

capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los jóvenes. El tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la educación secundaria en el mundo y en particular en América Latina.

Los colegios de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que tienen poco que ver con los liceos de décadas pasadas. Además, el problema se agrava por la presencia de estudiantes que preferirían no estar en los centros educativos. Son jóvenes que –por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en muchos países- asisten a las aulas a desgano, sin voluntad. Y esto sucede en un periodo como la adolescencia marcado por grandes cambios físicos y psíquicos.

Es preciso identificar en mejor forma a los jóvenes fuera de las escuelas secundarias y también hay que indagar en torno a los obstáculos que impiden su participación en la educación. A medida que las tasas de matrícula de educación secundaria aumentan, la participación escolar de este grupo de estudiantes se verá amenazada por desventajas múltiples y cada vez más complejas. El conocimiento del perfil de los niños y jóvenes fuera de los centros de educación media; la identificación de sus características personales y las de su hogar, así como las experiencias pasadas y de exposición a la escuela, pueden ayudar a los formuladores de políticas a implementar intervenciones (tal la formación inicial de profesores de educación secundaria) encaminadas a mejorar las tasas de matrícula y graduación de educación secundaria (UNESCO-UIS, 2011).

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas juveniles, están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional del profesorado de secundaria. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de educación secundaria. Y para que esa formación logre tener incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una educación secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores pero esto sólo no alcanza.

El estudio de las reformas educativas que involucran la formación inicial de profesores a nivel internacional y regional, muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las Universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Según Mulkeen (2010), la formulación de políticas educativas orientadas a los docentes de educación secundaria, debería atender los siguientes desafíos:

- formación de un número suficiente de docentes generalistas y con especialización;
- desarrollo de capacidades y competencias que aseguren el adecuado desempeño de los profesores en diversos contextos y regiones;
- mecanismos de acompañamiento y supervisión pedagógica de carácter permanente;
- previsión de costos en el contexto de restricciones presupuestarias y otras prioridades educativas que compiten por atención.

Necesitamos una educación secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño. La tarea no es simple, pero sí urgente.

REFERENCIAS

- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: National Academy of Education.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, Madrid, LXVI, n. 340, mayo-agosto 2006, pp. 19-40.
- EURYDICE, (2008). Autonomía y responsabilidad del profesorado en Europa. Madrid, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Eurydice. (2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- Mulkeen, Aidan (2010). Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management. Washington, D.C.: The World Bank.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- UNESCO-UIS (2011). Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vaillant, D. (2011). Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnologías y conectividad. En Baez, M., García, J.M. y Rabajoli, G. (compiladores). El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje (pp 187-205). Montevideo: Centro Ceibal-ANEP
- Vaillant, D (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, v.7, p. 113-128.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. En *Revista de Educación*, No 350. Ministerio de Educación de España
- Vaillant, D. (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná.

Villanueva, R. (2009). Documento conceptual I: Educación secundaria en las Américas: nuevas perspectivas. Claves para la reforma. Informe preparado para la Sexta Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Washington: OEA.

