

Madeiras... Sugerencias sobre la formación inicial del profesor de Secundaria

Moisés Coriat Benarroch y José Carrillo Yáñez
Universidad de Granada y Universidad de Huelva

Partiendo del reconocido fracaso del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y las sombrías previsiones sobre el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), se presentan algunas características y perspectivas pertinentes en los modelos para la formación inicial del profesorado de Secundaria. Se propone la elaboración de una ley orgánica que permita dar cobijo a estos modelos y, al mismo tiempo, satisfacer intereses encontrados de la Universidad, las Administraciones educativas y los propios profesores. Este «escenario» debe prever soluciones para las cuestiones de integración que se mencionan y concebir la formación de profesores como un currículo abierto.

«Últimamente llevo dando muchas vueltas a todos estos temas tratando de desenredar la compleja madeja en la que la formación se ha convertido» (Lourdes Montero).

1. El CAP. Éxitos y fracasos

El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que data de 1971 y cuya más reciente regulación corresponde a la Orden de 11 de diciembre de 1985, constituye la única propuesta institucional relativa a la formación inicial de profesores de Secundaria. Puede cursarlo quien esté en posesión de cualquiera de los títulos que dan acceso a la participación en los procesos selectivos para obtener plaza de profesor de Educación Secundaria y, excepcionalmente, aquéllos que tengan la posibi-

lidad de acabar su titulación en la convocatoria de diciembre, aspecto éste de desigual aplicación en las distintas universidades. Tiene la siguiente estructura:

- Materias comunes: Teoría de la Educación (10 horas), Psicología de la Educación (20 horas) y Didáctica General (30 horas).
- Materias específicas: Didáctica Especial (30 horas) y Prácticas (90 horas).

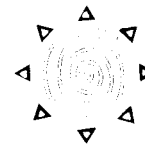
En cuanto a su coordinación, reina también la diversidad; en algunas universidades lo coordina el Instituto de Ciencias de la Educación, en otras, es responsabilidad del Vicerrectorado de Ordenación Académica a través del Área del CAP, y en otras, finalmente, depende de un Centro de Formación específico. Todos ellos suelen publicar convocatorias para contratar al profesorado que ha de impartirlo.

El CAP recogió muchas esperanzas porque se pensó que constituía un primer paso serio en la formación inicial del profesorado; durante algunos años se pudo convalidar por un año de ejercicio profesional, pero la progresiva masificación de las listas de interinidad en las delegaciones provinciales de Educación coadyuvó a la masificación del CAP; al mismo tiempo, la consolidación imparable de las Áreas de Conocimiento en Didácticas específicas y la creación de Facultades de Ciencias de Educación han ido cuestionando el significado y las características de este curso. Más aún, la asignación de algunas Didácticas Especiales del CAP a las áreas de conocimiento competentes de la Universidad¹ es un hecho que viene a reconocer la importancia de dichas áreas, así como la necesaria vinculación de la formación inicial con la Universidad.

En la actualidad, muchos CAPs se imparten entre el descontento del profesorado y la incompreensión de los alumnos; principalmente, constituye un requisito para presentarse a las oposiciones y algunos lo consideran un medio de obtener méritos académicos. El CAP ya ha dejado de asociarse a la necesidad o conveniencia de formación inicial del profesor, hecho que se ve agudizado por la escasa perspectiva de ejercicio laboral, alejándose la fase de preparación de la profesional, con la consiguiente falta de motivación. Las causas finales de su fracaso son, aparentemente, un cierto desinterés institucional y una carencia de pensamiento social que apoye esa formación inicial.

2. El CCP. Expectativas

La Reforma Educativa, iniciada en 1982, y la promulgación de la LOGSE (1990) generaron una profunda discusión en el seno de los colectivos de profesores de Secundaria sobre las características idóneas para su formación². La «calidad de la enseñanza» constituyó un lema pregonado por todos y retomado por la LOGSE.



Esta Ley Orgánica declara la importancia de la capacitación de los futuros profesores.

En 1995, el Ministerio de Educación y Ciencia reguló el título profesional de especialización didáctica (R.D. 1692/1995 de 20 de octubre, BOE 268 de 9 de noviembre; Corrección de erratas en BOE 302 de 19 de diciembre), así como el plan de estudios del CCP para la obtención de dicho título (Orden de 26 de abril de 1996, BOE 115 de 11 de mayo). Según esta legislación, corresponde a las distintas Consejerías de Educación el desarrollo de la normativa que regule el CCP y conduzca a impartirlo en cada Comunidad. Sin embargo, nuevas esperanzas suscitadas por la aparición de estas órdenes han dado paso a un sentimiento de escepticismo, pues limitaciones económicas y desacuerdos políticos no auguran un horizonte despejado para la implantación del CCP. Se trata de un nuevo obstáculo en la lucha por una formación inicial digna para el profesorado de Secundaria. El aumento, desde los 18 créditos de formación (las 180 horas del CAP) hasta un intervalo de créditos comprendido entre 60 y 75 (previsto en el CCP) supone un paso más en la consideración de las necesidades de formación del futuro profesor.

No es previsible que el CCP resuelva los problemas relacionados con dicha formación, pero ofrece una oportunidad para reconsiderarla. Quizá prejuzgando que habrá diferencias entre la letra impresa y las posteriores decisiones operativas, es necesario advertir que se trata tanto de creación de estudios o titulaciones «adecuados» como de preparar bien desde el primer momento a los profesores para afrontar, en el marco de la LOGSE, una larga carrera profesional. Hay cierta previsión de que las Facultades de Educación podrían albergar en el futuro la formación inicial del maestro y del profesor de Secundaria (incluso cabría pensar en que estas Facultades gestionarían también la formación inicial y permanente del profesor universitario).

3. Problemas institucionales de la formación inicial de profesores

3.1. Exigencias derivadas de la LOGSE

La LOGSE «considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas» (Preámbulo y Art. 56) y resalta «el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro» (Preámbulo). El artículo 24 precisa la cualificación requerida para impartir enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria («licenciados, ingenieros, arquitectos o titulaciones equivalentes a

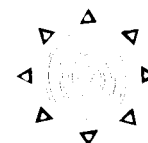
efectos de docencia»), que incluye un «título profesional de especialización didáctica», obtenido a través de «un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes». El Artículo 56 menciona vagamente la formación inicial, la cual «se ajustará a las necesidades de titulación y cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo».

En la actualidad, muchos CAPs se imparten entre el descontento del profesorado y la incomprensión de los alumnos; principalmente, constituye un requisito para presentarse a las oposiciones y algunos lo consideran un medio de obtener méritos académicos. El CAP ya ha dejado de asociarse a la necesidad o conveniencia de formación inicial del profesor.

Como se observa, en lugar de reflexionar a fondo sobre las exigencias de formación que se desprenden del propio currículo que la ley promulga, el legislador aborda la formación inicial con «mentalidad de CAP».

Las exigencias de formación se hacen más evidentes si se analiza el cambio esencial de la función docente requerido por la LOGSE (e infructuosamente manifestado, en formación permanente, en los cursos de actualización didáctica). Dicho de forma resumida, la LOGSE espera que el profesor de Secundaria sea un profesional responsable, capaz de atender la diversidad, de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, de suscitar el interés de los alumnos (en una etapa de escolarización obligatoria, como es la que corresponde al intervalo de edades 12-16) y de prepararlos, desde la perspectiva de su Área, para adquirir un perfil profesional eficiente, pero con muchas tensiones; entre otras: tensión entre competición y solidaridad, tensión entre lo local y lo transnacional (Europa) mencionadas en el propio Preámbulo de la ley. Simultáneamente, la educación deja de contemplarse como una tarea individual de cada profesor para integrarse en una perspectiva que no dudamos en calificar de «cultura escolar del centro». Los cambios estructurales de la educación escolar que la LOGSE viene a amparar son, sin lugar a dudas, necesarios:

- Es necesario adaptar la educación a la democracia.
- Es necesario o quizás inevitable segmentar el currículo por Etapas y Áreas.
- Es necesario plantear la posibilidad de que la educación luche contra ciertas desigualdades.
- Es necesario suscitar en los más jóvenes un horizonte «global» (que supera intrínsecamente el lugar de nacimiento e incluso la cultura madre) lleno de tensiones.
- Es necesario desarrollar las individualidades para que planifiquen vidas con sentido.



De este modo, es necesario que cambien también la enseñanza y algunos de los patrones en que por inercia se apoya. Sin embargo, esto no puede conseguirse sin una política de formación inicial y permanente. Reflexionamos aquí sobre el caso de la formación inicial.

3.2. Condiciones de una política institucional adecuada

A pesar de que en los últimos años han proliferado debates e investigaciones sobre la formación del profesorado, los propios formadores, profesores, investigadores y, sobre todo, políticos, han dejado de lado el tema en lo referente a la formación inicial del profesor de Educación Secundaria. Para que se lleguen a instaurar planes de formación de profesores aceptados por todos y valorados positivamente se necesitan algunos requisitos generales (políticos, sociales y académicos) que pasamos a enumerar brevemente.

En primer lugar, es necesario que la formación de profesores se regule mediante Ley Órgánica. Esto impone a los partidos políticos más esfuerzo por llegar a acuerdos en aras de la estabilidad de dicha ley. Esta «exigencia» parece contradictoria con la urgencia de unos buenos planes, pero a la larga parece más saludable, como la propia LOGSE indica, acoplar los cambios curriculares y la formación del profesorado, en lugar de remitir esta última cuestión a las calendas griegas. Desde el informe Howson, Keitel y Kilpatrick (1981) sabemos que las claves de los desarrollos curriculares son los profesores. Si los tres autores de este informe se referían a los currículos de matemáticas, De Vicente (1998) generaliza al desarrollar, sin referencia a Áreas concretas, la idea de que son los profesores quienes hacen el verdadero cambio en contextos complejos.

Tal (actualmente utópica) Ley Órgánica debería diseñar la formación de profesores con una amplitud de miras suficiente como para permitir adaptaciones puntuales (propias, por ejemplo, de una Comunidad Autónoma o de una Universidad) y dar cabida a diferentes instituciones (como Centros de Profesores o equivalentes, Sociedades de Profesores, Universidad, Delegaciones Provinciales).

Para que la redacción de esa ley sea posible, es imprescindible que la Universidad (el Consejo de Universidades) defina una clara política en lo que se viene llamando el «reparto de poderes» de las diferentes «Áreas de conocimientos» universitarias. Es indudable que los contenidos de la formación de profesores incluyen cada vez menos discursos «puros» (sean psicológicos, pedagógicos, metodológicos o disciplinares) y prestan más atención a las diferentes aproximaciones que, sobre la enseñanza y el aprendizaje, realizan las llamadas «Didácticas Específicas». Al fin y al cabo, la propia LOGSE segmenta el currículo por Etapas (que corresponden aproximadamente a las fases de desarrollo y maduración de los in-

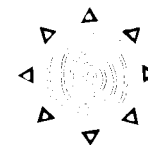
dividuos) y por Áreas o Materias (que corresponden aproximadamente a conocimientos disciplinares). Los profesores de Secundaria, profesores de Áreas, deben verlas en su perspectiva más completa. No parece prudente dejar la integración de estos contenidos sólo a expensas de la futura historia profesional de quien quiere ser profesor.

Análogamente, las disciplinas universitarias que tradicionalmente aportan profesores a la Educación Secundaria se hallan ante un dilema. *Grosso modo*, los conocimientos disciplinares aprendidos durante el Primer Ciclo de carrera son suficientes para ser Profesor de Secundaria. De esta forma, las diferentes Facultades tienen ante sí el reto de reconocer en sus planes de estudio que la mayoría de las personas que forman, en la práctica hacen un Segundo Ciclo Universitario más bien ornamental (desde el punto de vista de la formación como futuros profesores), dado que el mercado de trabajo impulsa a gran número de licenciados a optar por la enseñanza. Son muchas las vías que estas Facultades pueden abrir: desde una titulación de Segundo Ciclo orientada a la enseñanza y dirigida por Departamentos de Didácticas específicas, hasta un sistema de equivalencias con la Facultad de Ciencias de la Educación que permita a los alumnos pasar a un Segundo Ciclo de enseñanza universitaria que se realizaría en esta última Facultad. La especialización a ultranza constituyó un subproducto del pensamiento positivista; es discutible que el profesor en formación necesite el nivel de conocimientos que aporta una licenciatura (por ejemplo, la de matemáticas); por tanto, cabe pensar que los estudiantes del 2º ciclo universitario con interés por la enseñanza (y, acaso, con orientación adecuada) dispongan de un tiempo suficiente para formarse como profesores.

Durante el período de formación inicial surgen situaciones que perturban a los futuros profesores. Los cursos teóricos abogan por una actitud innovadora en la enseñanza, mientras que las prácticas remiten a procesos tradicionales. La integración entre las formaciones teórica y práctica constituye una tarea aún pendiente.

Ciertamente, la urgencia obliga, considerando la situación actual, a proponer el siguiente modelo: unas materias comunes a todas las especialidades o titulaciones (Psicología, Pedagogía) y unas materias específicas (asignaturas relativas al conocimiento disciplinar, asignaturas relativas a la Didáctica Específica correspondiente y Prácticas, en uno o varios períodos). Aunque sería conveniente que todos los grupos de materias estuvieran presentes desde el comienzo, por la deseable integración a la que aludiremos, la situación actual aconseja mantener un primer ciclo disciplinar y un segundo integrado por las materias comunes, las de didáctica especial y las prácticas³. Sería deseable que coexistieran modelos o planes de estudio y fueran evaluados.

Ciertamente, la urgencia obliga, considerando la situación actual, a proponer el siguiente modelo: unas materias comunes a todas las especialidades o titulaciones (Psicología, Pedagogía) y unas materias específicas (asignaturas relativas al conocimiento disciplinar, asignaturas relativas a la Didáctica Específica correspondiente y Prácticas, en uno o varios períodos). Aunque sería conveniente que todos los grupos de materias estuvieran presentes desde el comienzo, por la deseable integración a la que aludiremos, la situación actual aconseja mantener un primer ciclo disciplinar y un segundo integrado por las materias comunes, las de didáctica especial y las prácticas³. Sería deseable que coexistieran modelos o planes de estudio y fueran evaluados.



Somos conscientes de que estos cambios no son fáciles, debido a la inercia institucional y a la previsible oposición de las titulaciones disciplinares o generales, pero acomodaría mejor la formación inicial a las necesidades sociales y a las demandas educativas. Por otra parte, aunque la instauración haya de ser progresiva, el análisis pormenorizado de cada caso no debe impedir que se empiece a avanzar en ese sentido.

4. Modelos de formación

La formación de profesores constituye desde hace dos décadas un campo de estudio e investigación internacionalmente reconocido. Se conocen algunas estrategias generales y específicas de formación y se sabe que dependen de la idiosincrasia y de la cultura de cada Estado. Mencionamos algunos asuntos de interés sobre los que se discute e investiga actualmente.

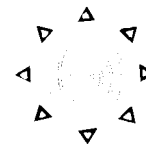
La ponderación de los componentes teoría y práctica del conocimiento profesional está mediatizada, en el caso del profesor en activo, por la cultura escolar del centro de trabajo. El profesor en formación inicial sólo conoce la estructura escolar desde una perspectiva de alumno. Las prácticas abren el camino a una integración parcial en una cultura escolar (el centro donde las realiza); es cierto que el profesor en formación desconoce muchas claves que hacen del centro la institución que es, en gran parte dependiente del entorno en que se inserta, pero no lo es menos que la inmersión debidamente planificada en un centro ayuda a dar los primeros pasos en los difíciles procesos de transmisión, aprendizaje y *recompartición* que dan sentido a cada escuela⁴. Cada profesor anima la cultura escolar de los centros en los que trabaja. Por eso, su formación debe entenderse de forma continua; aunque para propósitos institucionales sea imprescindible distinguir un período de formación inicial (en el que todavía no es profesor) de una carrera profesional, conviene hacer esfuerzos por concebir un único proceso de construcción del conocimiento profesional. La formación continua que apoyamos tiende a un desarrollo profesional a la vez individual (porque las personas son diferentes) y colectivo (porque la enseñanza nunca se practica institucionalmente de manera aislada, aunque el profesor cierre la puerta del aula), con sus propios ritmos y ciclos vitales.

Durante el período de formación inicial surgen situaciones que perturban a los futuros profesores. Los cursos teóricos abogan por una actitud innovadora en la enseñanza, mientras que las prácticas remiten a procesos tradicionales. La integración entre las formaciones teórica y práctica constituye una tarea aún pendiente. Cuando un estudiante realiza sus prácticas o un profesor afronta sus primeros

años de profesión, presta atención prioritaria a su supervivencia como docente. En primer lugar, se preocupa por la gestión de la clase y, para darle significado desde el principio, normalmente recurre a su memoria como alumno y a experiencias ajenas. Su comportamiento básico consiste en «aplicar recetas» con sus alumnos. Cuando, transcurridos unos años, comienza a prestar atención a «las posibilidades de la enseñanza» (y, por ejemplo, se interesa en desarrollar estrategias para motivar a sus alumnos), el proceso de formación correspondiente suele carecer de apoyo en la línea de la innovación, por lo que acaba nuevamente basándose en la imitación o repetición de estrategias. Paralelamente, la supervivencia está condicionada por hábitos generados en el centro, por el departamento correspondiente a la materia que imparte; la transformación de la supervivencia en un cierto sentimiento de seguridad como profesor va unida, por lo general, a la integración en una cultura escolar. Si en su formación inicial no ha tenido ocasión de conocer la problemática de su profesión, el resultado típico será un profesor apenas reflexivo que no hallará razones para comprender que su formación nunca termina. Una buena preparación teórica es imprescindible en la formación inicial, pero de poco valdría sin el tratamiento simultáneo de las prácticas⁵.

La falta de sintonía entre teoría y práctica provoca desajustes en el ejercicio profesional. El profesor que carece de elementos adecuados para responder a sus necesidades profesionales, suele dejar en un segundo plano su formación inicial (sólo «teórica», hasta la fecha) para buscar la apariencia de seguridad en los hábitos y concepciones del departamento, reafirmando la idea de que la formación para la docencia se adquiere esencialmente con los años de experiencia profesional. En efecto, se hace necesario un marco interpretativo de la práctica, pues no creemos que la mera experiencia sirva para producir aprendizajes. «Aprender de la experiencia no es ni simple ni directo y ciertamente no automático» (Russell, 1994: 205).

Durante las prácticas, los alumnos empiezan a conocer cómo sienten los profesores, qué piensan sobre sus alumnos y qué peso en cuanto a utilidad conceden a la formación inicial que recibieron, así como cuáles son sus expectativas de desarrollo profesional. Se trata de una experiencia que a veces es dura y a menudo conduce a la definitiva separación entre teoría y práctica, separación que algunos plasmarán en sus clases cuando lleguen a ser profesores. No hay «recetas» para evitar esta dicotomía, pero creemos que una reflexión profunda desde la formación inicial, tanto por los futuros profesores como por sus formadores, contribuiría a mejorar la conexión entre teoría y práctica. Los formadores deben dar cabida a la crítica y a la reflexión en sus clases, e incluso hacer partícipes a los alumnos de sus reflexiones y dudas, así como de sus resultados de investigación; análogamente, deben dar a conocer modelos de formación desde una perspectiva crítica y reflexiva. Algunos modelos de formación de profesores constituyen una buena ayuda para establecer enlaces entre teoría y práctica. Los siguientes resúmenes no hacen justicia de la inmensa producción que han generado.



El modelo de profesional reflexivo —*reflexión-acción* (Schön, 1983)—, rechaza el positivismo, propone la práctica como integradora del conocimiento y de la solución a los problemas (suscitados en la práctica, no totalmente abarcables por la teoría y base de ésta) e introduce la reflexión en la acción como una nueva epistemología de la práctica (McFee, 1993). Por otra parte, Robinson presenta unas reflexiones sobre la concepción de las prácticas: «Propongo que... se entiendan como actividades que resuelven problemas sobre lo que hacer en situaciones concretas. Si las prácticas son soluciones de problemas, necesitamos una teoría de un problema para comprender qué es resolver uno y comprender asimismo cómo la investigación puede influir en ese proceso» (Robinson, 1998: 17). Continúa estableciendo consecuencias para la metodología de la investigación, con la intención de unir investigación y práctica.

La *investigación-acción* se ve tradicionalmente como paradigma inmerso en la formación permanente del profesor, pero ¿no podemos hacer nada formadores e investigadores para educar a los futuros profesores teniendo en cuenta la investigación-acción?

García presenta un modelo de prácticas (para maestros), del que vale la pena entresacar los aspectos teóricos que asume, pues parecen aplicables a la formación inicial del profesor de Educación Secundaria: «1) El carácter singular e irrepetible de los procesos educativos; 2) La enseñanza como actividad reflexiva en una relación dialéctica: práctica/reflexión/hipótesis de acción /práctica; 3) La enseñanza, como una forma de investigación en la acción, según lo señala el paradigma de investigación de la acción...; 4) La reflexión, deliberación y discusión de los sujetos que confluyen en el proceso educativo y que van a permitir su mejora...; 5) La profesionalización del maestro deriva de una autoevaluación emancipadora...; 6) La resolución y el desarrollo de situaciones conflictivas y problemas como un arte del maestro en la aplicación de sus teorías a contextos y a alumnos definidos...; 7) Las prácticas de la formación inicial del maestro como un proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción...; 8) La utilización del modelo ecológico en la investigación sobre la enseñanza, frente a los modelos proceso-producto y mediacional...» (García, 1993: 339).

Tratamientos que pretenden integrar la teoría y la práctica, como los mencionados⁶, contribuyen a trazar un nexo entre formación inicial y permanente. Más aún, ofrecen un marco en el que los futuros profesores investigan sobre sus propias prácticas, poniendo así los cimientos de su deseable futuro papel como profesionales de la enseñanza⁷.

En cuanto a los resultados de la investigación, Russell critica la disociación entre los avances en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesor, por un lado, y los anticuados modelos de formación, por otro, añadiendo: (Ensamachemos) «nuestra visión sobre cómo podría y debería ser la formación del profesor, para aumentar la presión a favor de cambios deliberados y razonados en los

programas de formación. Los futuros profesores deberían comprender la naturaleza de su propio desarrollo profesional en relación con la teoría, la investigación y su experiencia acumulada de enseñanza» (Russell, 1994: 206).

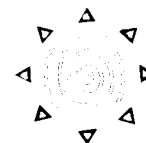
Se comprende también que convenga considerar los modelos de formación desde las variadas perspectivas de las didácticas de las disciplinas. Así, aunque la investigación-acción se describa genéricamente mediante un ciclo como el mencionado más arriba, parece evidente que la praxis de ese ciclo es distinta si se considera una formación en educación física que si se considera una formación en matemáticas.

5. Una aproximación a la caracterización del conocimiento profesional

Las personas deciden ser profesores de Secundaria en un área determinada; por ello, optamos por una concepción de la formación ligada y organizada en torno a las Didácticas Específicas, sin menoscabo de la importancia de la formación en aspectos generales⁸. Enseñanza de..., aprendizaje de..., conocimiento, saber; investigación... son pilares necesarios en la formación inicial. El estudiante para profesor aprende a enseñar (en el sentido de procurar que otros aprendan); para ello, es preciso que aprenda a aprender.

Se trata de propiciar un conocimiento profesional que vaya más allá de una serie de «recetas de enseñanza»; necesitamos modelos de formación que insuflencimientos sólidos para las distintas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje desde distintas perspectivas. Ahora bien, en este punto llegamos a la necesidad de cambiar el papel pasivo-receptivo del futuro profesor por otro en el que comprenda que él es el artífice de su propio desarrollo profesional (incluso cuando decide aplicar sólo «recetas»). Tal cambio de papel (esperado por la LOGSE) no sólo ha de ser comprendido por el estudiante para profesor; el modelo de formación debe facilitar elementos para que dicho desarrollo profesional se inicie ya durante la formación inicial. Tales elementos formarán parte de «su» epistemología, «su» ética y «su» forma de vivir.

Es necesario diseñar la formación inicial mediante entornos de aprendizaje que incluyan espacios de trabajo para la producción y crítica de diferentes tipos de conocimiento⁹. El profesor, atascado en muchas ocasiones en un conocimiento conceptual o procedimental, debería tender a poseer un conocimiento profesional, adquiriendo así un mayor nivel de reflexión y enriqueciendo sus procesos de pensamiento. Empleando el símil de «atarse los cordones de los zapatos», distinguimos fácilmente los siguientes tipos de conocimiento relativos a este procedimiento: un



tipo consiste en saber o poder atarse los cordones (conocimiento mecánico) y otro consiste en entender los pasos necesarios para conseguir atar los cordones (conocimiento significativo). En el terreno de la enseñanza, habría que añadir un tercer tipo de conocimiento consistente en la capacidad de enseñar a otros a atarse los cordones, entendiendo éstos las razones que existen detrás de cada paso.

Prácticamente, desde cualquier perspectiva, es necesario hacer una distinción entre tipos de conocimientos. Asimismo, parece que debe procurarse que el profesor alcance el tipo de conocimiento de mayor nivel, en el que se engloben no sólo el conocimiento del qué y del cómo, sino también el condicional, incluyéndose una progresiva formación en decisiones estratégicas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (la llamada toma de decisiones): «Lo que distingue la mera ocupación de la profesión es la indeterminación de reglas de aplicación a casos particulares. El profesional posee conocimiento, no sólo del cómo... sino del qué y el porqué. El profesor no es sólo un dominador de procedimientos sino también de contenidos y fundamentos, y capaz de explicar por qué se hace algo. El profesor es capaz de reflexionar hacia el conocimiento propio, la consciencia metacognitiva que distingue al notario del arquitecto, al traductor del auditor» (Shulman, 1986: 13). Wilson, Shulman y Rither (1987) han dado pasos para proponer acercamientos teóricos que, de alguna manera, estructuren los tipos de conocimiento detectados entre los profesores. Establecen las siguientes componentes del conocimiento profesional: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del currículo¹⁰. Independientemente de la terminología, que no es inocua, hoy se apuesta por diferenciar dos grandes componentes en el conocimiento profesional: una componente estática, de corte teórico, y una componente dinámica, vinculada a la práctica¹¹. Esta distinción es especialmente relevante ante los intentos de formación basados en una supuesta transferencia de las formas de aprendizaje del profesor a las formas aplicables al aprendizaje de los alumnos.

6. Cuestiones pendientes

6.1. Integración

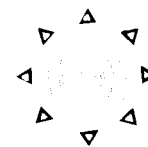
La pregunta principal incluye el término integración. Integración de conocimientos, de teoría y práctica, de la formación inicial y permanente... Pero la integración exige que el profesor abandone rutinas cuya explicación ya ha olvidado, que el investigador analice asuntos más complejos y que el formador suscite más problemas reales y más perspectivas para resolverlos.

Al hablar de integración distinguimos, para simplificar su estudio, entre los contenidos (qué es lo que hay que integrar), los procesos (cómo se consigue la

integración) y las relaciones que se establecen entre unos y otros. Tratamos a continuación algunos de los puntos mencionados.

Generalmente los profesores son responsables de la integración. En principio, hacen lo máximo para considerarse a sí mismos como profesionales, y necesitan una amplia panoplia para afrontar las tareas profesionales y de enseñanza. Pero también la investigación educativa juega un papel en la integración. Es muy difícil conseguirla a lo largo de procesos de investigación; por más que se promueva la integración y se «mida» el grado de su adquisición, el éxito corresponderá a los propios profesores, generalmente mucho después de que la investigación se realice. También es difícil integrar los conocimientos profesionales durante la formación inicial, ya que el actual campo de decisiones del futuro profesor es mucho más estrecho que el del profesor en activo. Por más que los formadores promuevan la integración de los conocimientos, el estudiante para profesor, carente de un registro suficiente de decisiones válidas, tenderá a rellenar lagunas usando por lo general más su conocimiento disciplinar que cualquier otra componente de sus conocimientos, aumentando así artificialmente el peso de la disciplina en la enseñanza y, con ello, realimentando la dificultad de dar sentido a las otras componentes.

La integración entre teoría y práctica constituye un problema grave de la formación inicial, ya que los sujetos se hallan normalmente sesgados por tantas consideraciones teóricas que sólo es posible confiar en que la integración se realice en el futuro, cuando sean verdaderos profesores. Una sugerencia para reducir el sesgo indicado consiste en proponer a los futuros profesores diferentes combinaciones de conocimientos especializados para generar la integración, por ejemplo mediante amplios entornos de aprendizaje. Esto es muy costoso en tiempo y formación académica, pero tiene la ventaja de reducir la posibilidad de que el profesor así formado organice jerárquicamente sus conocimientos en clase. Por otra parte, el estudiante para profesor puede entender el significado de una reflexión crítica sobre cuáles serán algunos desafíos de la enseñanza que ha de impartir y puede comprender diferentes concepciones de su Área o Materia, concepciones que dependen de las características culturales del grupo con el que trabaja. Este enfoque *situacional* no rechaza otros conocimientos, sino que posibilita el desarrollo de marcos teóricos que ayuden al profesor a tomar consciencia de la dificultad de dar sentido a su experiencia educativa y a admitir que se trata de una realidad compleja sometida a interpretaciones diversas y en ocasiones incongruentes entre sí. En algunas profesiones, durante los primeros años de experiencia, se acepta de modo «natural» la posibilidad (incluso necesidad) de una supervisión que acompañe al «neófito» en sus primeros pasos. No debería descartarse a priori esta posibilidad entre los profesores de Secundaria que aún no tienen experiencia profesional. Es cierto que el diseño de dicha supervisión exigiría aumentos (no excesivos, pero significativos) de los presupuestos, negociaciones (conceptuales, procedimentales



y estratégicas) y un marco legal que lo validara. En contrapartida permitiría considerar globalmente y en situaciones no simuladas los tres sentidos de la integración mencionados al principio de este apartado (la integración de los conocimientos, la integración teoría-práctica y la integración de la formación inicial y permanente), con la consiguiente previsible mejora escolar (incluso si se mide en términos de rendimiento de profesores novatos y de sus alumnos).

6.2. Currículo abierto

El currículo abierto es otra manera de enfocar el problema de la formación continua del profesorado de Secundaria. Las siguientes premisas conducen a sugerir la idea de una formación de profesores basada en un currículo abierto:

- Los currículos de Primaria y Secundaria cambian de vez en cuando. Si suponemos una vida profesional de 30 años, cada profesor acabará trabajando en el marco de dos currículos diferentes (al menos).
- La propia sociedad es una sociedad de cambio.
- Las culturas escolares evolucionan, siguen con cierta lentitud los cambios no revolucionarios o catastróficos de la sociedad. Por ejemplo, los cambios implicados por las nuevas tecnologías han dado lugar a innumerables reflexiones y sugerencias, muchas de ellas surgidas en el seno de grupos de profesores. Sin embargo, la potencia de cálculo y gestión de estos recursos no ha entrado de manera estable en las culturas escolares.
- Los currículos cambian con mayor lentitud en la Universidad.
- En los últimos años las personas han llegado a la enseñanza por dos razones principales: vocación y desempleo.
- Cada persona es única: los alumnos interactúan con diferentes concepciones de la enseñanza.

Todo esto conduce a considerar la educación de profesores como un proceso abierto, porque:

- La diversidad de estilos de enseñanza constituye un valor.
- Los profesores han de ser capaces de adaptarse, como profesionales responsables, a diferentes cambios (en los currículos, en lo social, en las culturas escolares).
- Cada profesor recibe nuevos grupos de alumnos (como mucho, cada dos años).

La Universidad española se halla en un buen momento de información y experiencia para participar en tareas de formación inicial y permanente (continua) de profesores en todos los niveles del Sistema Educativo.

· Los cursos de formación inicial y permanente no permiten aprenderlo todo. Siempre hay cuestiones impredecibles que sólo se plantean con la experiencia.

Parafraseando a Canguilhem (1971: 11), consideramos la profesión de enseñanza como una técnica o arte que se sitúa en el cruce de muchas ciencias, no como la práctica de una sola ciencia.

7. Comentarios finales

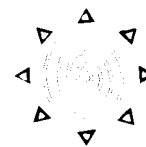
Afrontamos la escritura de este artículo desde la decepción y la esperanza. La decepción por la situación institucional actual respecto a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. La esperanza en que esta situación mejore. Ahora bien, es difícil poseer un convencimiento fuerte en las posibilidades de esta mejora, debido a las reticencias existentes a introducir modificaciones en este terreno. Es por ello que la esperanza viene acompañada por la necesidad de fundamentar y convencer de que los cambios son necesarios.

Existen ejemplos en otros países de una mayor preocupación por la formación del profesor de Educación Secundaria. Países como Holanda y Austria desarrollan programas nacionales de formación permanente del profesorado de Educación Secundaria. Esto pone de relieve una preocupación por la formación del profesorado que viene acompañada de forma coherente por un plan de acción. En cuanto a la formación inicial, en Holanda, donde coexisten varios sistemas, se establece un mínimo de un año de formación inicial.

Por otra parte, en Portugal, tras una formación específica, se incluye una formación psico-pedagógica en la materia correspondiente de la misma duración que la específica. Si bien este modelo no ha resuelto, en particular, los problemas de integración teoría-práctica, no es menos cierto que ofrece un marco más amplio de posibilidades y mejoras.

En esta mirada que lanzamos al futuro es preciso combinar la cautela y la firmeza en relación con las demandas y con los modelos de formación. A tal respecto, Padrón (1997) pone de relieve, en un estudio llevado a cabo entre profesores en activo de Primaria y Secundaria,

Ahora que disponemos de un diseño curricular de cierta calidad y homologado en otras sociedades con las que compartimos mercado y moneda, el principal desafío para la educación española está en la formación de profesores de Secundaria.



que ambos colectivos muestran niveles semejantes de insatisfacción con la formación inicial recibida. Sirva esta reflexión para tratar de considerar las prácticas, en ambos casos, como eje vertebral de la formación, adoptando un eminente carácter profesionalizador, aunque entendiendo al mismo tiempo que la formación del profesor es un proceso.

Uno de los logros debería ser cambiar la habitual asociación de «Formación inicial» con «Educación Primaria», asociación que resulta comprensible debido a la falta de atención dedicada a la formación inicial en Secundaria¹².

Ésta sólo puede afrontarse como tarea colectiva que, por supuesto, implica a los profesores, pero que también involucra a las Administraciones Educativas, a la Universidad y al poder político.

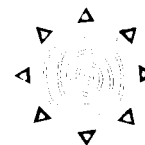
La Reforma Educativa iniciada por el ministro Maravall supuso que la discusión generaría en los Institutos el afán de cambio; nunca sabremos si esta hipótesis fue acertada o no, porque ni las Administraciones Educativas supieron canalizar determinadas aspiraciones concretas de cambio por parte de los profesores, ni las Universidades, ancladas en leyes no operativas sobre formación de profesores, pusieron los suficientes efectivos a disposición de tamaña tarea.

De este modo, la postura ministerial no tuvo más remedio que evolucionar; Zufiarre (1994: 213-228) detecta, entre la reforma y la LOGSE, tres etapas (procesual, curricular, normativa); entre la primera y la última se fue limitando progresivamente la innovación, que era un estandarte de la etapa procesual. Sin embargo, partes esenciales de la LOGSE, como la atención a la diversidad y las materias transversales, exigen no sólo innovación, sino innovación en el marco de una cultura escolar con el menor coste en desgarramientos y contradicciones personales.

Por otra parte, la investigación educativa ha asumido la etiqueta «formación de profesores» como un campo propio de trabajo en el que no sólo ha hecho aportaciones puntuales (tanto desde las perspectivas generales como específicas), sino que también ha creado espacios de intercambio y colaboración internacional, y desarrollado estudios comparados. Cabe asegurar, por tanto, que la Universidad española se halla en un buen momento de información y experiencia para participar en tareas de formación inicial y permanente (continua) de profesores en todos los niveles del Sistema Educativo. Ahora que disponemos de un diseño curricular de cierta calidad y homologado en otras sociedades con las que compartimos mercado y moneda, el principal desafío para la educación española está en la formación de profesores de Secundaria. Es improbable que los principales destinatarios de esa formación (en su mayoría interesados en ella) estén en condiciones de realizarla por sí solos; es improbable que sin coordinación entre el mundo político, las Administraciones Educativas y la Universidad (como gestora de Áreas de conocimientos que los amplían y reorganizan) los esfuerzos puntuales (congresos, publicaciones, proyectos, incluso planes de estudio) resulten socialmente rentables.

Notas

- ¹ En la Universidad de Huelva no se convocan plazas de algunas Didácticas Especiales. Por ejemplo, la Didáctica Especial «Geografía e Historia» es asignada al área de conocimiento «Didáctica de las Ciencias Sociales».
- ² Ver Alonso y otros (1987).
- ³ Mencionamos tres propuestas distintas publicadas en el mismo libro: Benedito (1998), García (1998) y Zabalza (1998).
- ⁴ Sobre los procesos, véase Rico (1990) y Coriat (1997).
- ⁵ Edelstein y Coria (1995) presentan de forma crítica la relación entre teoría y práctica.
- ⁶ Sólo razones de espacio conducen a dejar fuera de este censo de modelos de formación otras dos perspectivas más recientes: la del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989) y la de las narrativas (Mattingly, 1991). Se encontrará un desarrollo algo más completo de los cuatro paradigmas de formación en Carrillo, Coriat y Oliveira (1999).
- ⁷ La caracterización del profesor como investigador suscita problemas de viabilidad en algunas experiencias llevadas a cabo, por el exceso de exigencia al profesor. Dentro de la investigación-acción, la investigación *colaborativa* (Feldman, 1993) distingue claramente las responsabilidades de profesores e investigadores.
- ⁸ Proponemos una formación inicial cuyo núcleo principal provenga de las didácticas específicas. En cambio, Padrón propone un modelo de nueve puntos en el que hay claras referencias a la intervención de las áreas relativas a lo que hemos denominado «Materias Comunes», reservando tan sólo uno de los puntos a una intervención *complementaria* de las didácticas específicas (Padrón, 1997: 115).
- ⁹ Farnham-Diggory (1994) distingue cinco tipos de conocimientos: declarativo, conceptual, procedimental, analógico y lógico. Bruner (1972) y Resnick (1983) enfatizaban dos grandes tipos de conocimiento: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Según Paris y otros: «Los conocimientos declarativo y procedimental... no consideran las condiciones bajo las que se pueda desear seleccionar o ejecutar acciones». Por ello introducen el conocimiento condicional, «para captar esta dimensión del aprendizaje de ser estratégico... El procedimiento necesita ser aplicado selectivamente a metas particulares para convertirse en una estrategia... El conocimiento condicional describe las circunstancias de aplicación de procedimientos» (Paris y otros, 1983: 302). Así, pues, estos autores consideran tres tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y condicional, incluyendo este último el conocimiento metacognitivo). Asimismo, distinguen procedimiento de conocimiento procedimental
- ¹⁰ También en materias como matemáticas se han dado pasos para proponer acercamientos teóricos que estructuren los tipos de conocimiento detectados entre los profesores de esta materia. Así, hablamos de cuatro componentes del conocimiento: disciplinar (con objeto de tomar en consideración la disciplina matemática), humana (que toma en consideración el grupo humano), curricular (intersección —metafórica— entre la disciplina y la pedagogía) y una componente *actitudinal* (de especial importancia en relación con el fomento de valores) (Carrillo, Coriat y Oliveira, 1999).
- ¹¹ En esta componente dinámica podríamos situar el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Ritcher, 1987).



¹² Es sintomático que en la presentación del apartado «Modelos de formación docente», Barquín (1998) sólo hable del maestro, cuando el libro pretende ser una base de datos comentada sobre las publicaciones más representativas en el campo de la formación del profesorado.

Referencias

- ALONSO, F. y otros (1987): *Aportaciones al debate sobre las matemáticas en los 90. Simposio de Valencia*. Valencia, Mestral Libros.
- BARQUÍN, J. (1998): «Modelos de formación docente», en HERNÁNDEZ, F. (Coord.): *Formación del profesorado*. Barcelona, Praxis.
- BENEDITO, V. (1998): «Un proyecto de creación de título propio de la Universidad de Barcelona: Graduado Superior en profesorado de Educación Secundaria», en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL SANTAELLA, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- BROWN, J.S. & AL. (1989): «Situating Cognition and the Culture of Learning», en *Educational Researcher*, 18 (1); 32-42.
- BRUNER, J. S. (1972): «Nature and uses of immaturity», en *American Psychologist*, 27; 687-708.
- CANGUILHEM, G. (1971): *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores.
- CARRILLO, J.; CORIAT, M. & OLIVEIRA, H. (1999): «Teacher education and investigations into teacher's knowledge», en KRÄINER, K. & GOFFREE, F. (Eds.): *From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education*. Osnabrück, University of Osnabrück (Alemania); Chapter 3. (Aparecerá versión electrónica).
- CORIAT, M. (1997): «Cultura, Educación Matemática y Currículo», en RICO, L. (Ed.): *Bases teóricas del currículo de matemáticas en Educación Secundaria*. Madrid, Síntesis.
- DE VICENTE, P. (1998): «Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas», en FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1994): «Paradigms of Knowledge and Instruction», en *Review of Educational Research*, 64 (3); 463-477.
- FELDMAN, A. (1993): «Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers», en *Qualitative Studies in Education*, 6 (4); 341-357.
- GARCÍA, J.N. (1993): «Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros», en *Revista de Educación*, 301; 337-358.
- GARCIA, M.D. (1998): «El reto de la formación inicial del profesorado: una reflexión psicopedagógica», en FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.

- HOWSON, A.G. & AL. (1981): *Curriculum Development in Mathematics*. Cambridge, The University Press.
- JEFATURA DEL ESTADO (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de octubre.
- MATTINGLY, C. (1991): «Narrative Reflections on Practical Actions: Two Learning Experiments in Reflective Storytelling», en SCHÖN, D. (Ed.): *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York, Teachers College Press.
- McFEE, G. (1993): «Reflections on the Nature of Action Research», en *Cambridge Journal of Education*, 23 (2); 39-45.
- PADRÓN, M. (1997): «Teoría vs. Práctica en un modelo de formación inicial de profesores de Enseñanza Secundaria», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28; 109-116.
- PARIS, S.G. & AL. (1983): «Becoming a strategy reader», en *Contemporary Educational Psychology*, 8; 293-316.
- RESNICK, L.B. (1983): «Toward a cognitive theory of instruction», en PARIS, S. & AL. (Eds.): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RICO, L. (1990): «Diseño curricular en educación matemática. Una perspectiva cultural», en LLINARES, S. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.V. (Eds.): *Teoría y práctica en Educación Matemática*. Sevilla, Alfar.
- ROBINSON, V.M. (1998): «Methodology and the Research-Practice Gap», en *Educational Researcher*, 27 (1); 17-26.
- RUSSELL, T. (1994). «Teachers' Professional Knowledge and the Future of Teacher Education», en *International Analysis of Teacher Education*, 19 (4 y 5); 205-215.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books.
- SHULMAN, L.S. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching», en *Educational Researcher*, 15 (2); 4-14.
- WILSON, S. & AL. (1987): «150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching», en CALDERHEAD, J. (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. London, Cassel Education.
- ZABALZA, M.A., (1998): «La formación inicial del profesorado de Secundaria», en FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa (1982-1994)*. Barcelona, Icaria.

Moisés Coriat Benarroch es profesor del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
Correo electrónico: mcoriat@platon.ugr.es

José Carrillo Yáñez es profesor del Departamento de Didácticas de las Ciencias de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: carrillo@uhu.es