

# **FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: REFLEXIONES PARA UN NUEVO MODELO**

## **Presentación<sup>1</sup>**

El desarrollo económico, cultural, tecnológico y social de los últimos años hace imprescindible establecer las competencias profesionales del docente y ubicar su formación profesional en los planes de estudios universitarios, adaptados al Espacio Europeo de Enseñanza Superior mediante un título específico de posgrado, de acuerdo con la regulación contenida en los reales decretos 55 y 56, de 21 de enero de 2005, por los que se establece, respectivamente, la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado y posgrado.

A tal efecto, se expone a continuación una propuesta de formación profesional docente, con estatus de master universitario, fundamentada en los resultados de algunas experiencias innovadoras, en las previsiones del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) y en la amplia investigación realizada por la comunidad internacional en torno a la formación del profesorado.

Presentamos en este documento, en primer lugar, un breve análisis de la situación actual de la formación inicial del profesorado de secundaria en nuestro país, en general reducida prácticamente a la adquisición de los conocimientos disciplinares, con unos escasos complementos de formación pedagógica y didáctica. Se trata de una formación absolutamente insuficiente que demanda, de manera acuciante, un profundo replanteamiento.

Es oportuno recordar, a este respecto, que los titulados que profesionalmente ejercen como profesores en Educación Secundaria y Formación Profesional suponen un porcentaje considerable del total de titulados de las universidades españolas, cercano o superior, en el momento actual, al 50% de los empleos que tienen los licenciados en la mayoría de las titulaciones de Ciencias y de Humanidades.

De acuerdo con ello, este documento se compone de los siguientes apartados:

- ¿Por qué es necesario replantear la formación inicial del profesorado de secundaria?
- ¿Qué profesores necesitamos hoy? Funciones y competencias
- ¿Qué formación necesitan los profesores? Principios y estrategias
- Bases para la elaboración de las directrices del master de formación inicial del profesorado

## **1. ¿Por qué es necesario replantear la formación inicial del profesorado de secundaria?**

La ampliación de la educación básica para todos los ciudadanos hasta los 16 años ha supuesto uno de los más notables avances de nuestro sistema educativo y responde al reconocimiento de que dicha educación constituye hoy un requisito para el desarrollo personal y social. Esa ampliación, sin embargo, ha planteado dificultades que demandan con urgencia, entre otras medidas, una adecuada formación de los docentes –además de la preparación disciplinar- para hacer frente a los problemas.

---

<sup>1</sup> En este documento se utiliza el masculino como género no marcado (alumno, profesor, etc.). Se evita de este modo la especificación del tipo “alumno/a”, “profesor/a”, y otras, con el propósito de agilizar la lectura.

La necesidad de asociar las reformas educativas al replanteamiento de la formación del profesorado aparece, en efecto, como una importante lección que hay que extraer de las dificultades surgidas en los intentos de mejora de la enseñanza. Ello ha dado lugar a una abundante investigación que ha llevado a comprender que los profesores tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje debidos a una larga formación incidental, en particular durante el periodo en que fueron alumnos, que ejercen una notable influencia, ya que responde a experiencias reiteradas y que se adquieren de forma no reflexiva, como algo natural, obvio, “de sentido común”; de ese modo escapa a la crítica y se convierte en un verdadero obstáculo para el cambio.

Esto ha supuesto comprender la escasa efectividad de transmitir al profesorado las propuestas de los expertos para su aplicación y, por tanto, la necesidad de que los profesores participen en la (re)construcción de los nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos, abordando los problemas que la enseñanza plantea. Sin esa participación, no sólo resulta difícil que los profesores hagan suyas y lleven eficazmente adelante las reformas educativas, sino que cabe esperar una actitud de rechazo ante lo que viene a cuestionar enraizadas concepciones.

La formación del profesorado y la actividad docente han dejado, pues, de concebirse como tareas simples que pueden adquirirse y llevar a cabo con escasa dedicación y esfuerzo. No basta con que los profesores adquieran los conocimientos propios de su disciplina, algo de psicopedagogía y una cierta experiencia para poder orientar adecuadamente la actividad de los alumnos. Desde esta perspectiva, se pone en cuestión el modelo actual de preparación para la docencia.

Desde principios de la década de 1970, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se compone de una formación disciplinaria amplia, como es una licenciatura universitaria, y una formación pedagógico-didáctica breve, situada fuera del ámbito de los estudios reglados: el conocido Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). En 1995, como desarrollo del artículo 24 de la LOGSE, se promulgó el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que creaba el Título Profesional de Especialización Didáctica a través de un nuevo curso denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que no se implantó en la mayoría de las comunidades autónomas. Posteriormente, el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, que desarrollaba el artículo correspondiente de la LOCE, introdujo el Título de Especialización Didáctica (TED) fue dejado en suspenso, por lo que no puede ser valorado, aunque no significaba un cambio de modelo respecto al CAP o al Real Decreto de 1995.

Sobre la licenciatura, que constituye la primera parte fundamental de la formación del futuro profesor, poco cabe decir. Su calidad varía según las universidades y, dentro de éstas, según las diferentes facultades, pero casi ninguna está diseñada pensando en una formación científica o humanística para un futuro profesorado en Educación Secundaria. La configuración de los planes de estudio no incluye, en muchos casos, los conocimientos disciplinares que presumiblemente deberá enseñar la mayor parte del alumnado de estas facultades, en el caso que opte por la docencia en Educación Secundaria y Formación Profesional. Las razones son diversas, si bien merece destacarse el insuficiente eco que tienen las demandas sociales, referidas a la educación, en la organización interna de los estudios universitarios.

La parte de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional orientada específicamente a la docencia, ha sido (y sigue siendo, en la mayoría de las Universidades) el CAP, creado por la Ley General de Educación. Este curso nació con importantes déficits estructurales que lo hicieron, ya desde el principio, un curso desprestigiado y defectuoso, a pesar de los esfuerzos de muchos ICE por dignificarlo y prestigiarlo.

El problema que tiene el CAP, y que comparte el modelo que establece el título de especialización didáctica que el Ministerio de Educación promulgó en 1995, el CCP, y el *non nato* TED, radica en su configuración interna y en su situación en el contexto de los estudios académicos. Algunos de los problemas que cabe destacar tanto del CAP, como del CCP y del TED, son los siguientes:

- Su naturaleza atípica dentro de la estructura de los estudios universitarios que distinguen entre títulos oficiales y títulos propios, sin que quepa un tercer género entre ellos.
- Las limitaciones financieras y la falta de compromiso por parte de las administraciones competentes en solucionar este problema. Además, suele contar con una infraestructura escasa si se tiene en cuenta el número de alumnos que atiende. Esta deficiencia no se subsana en el Real Decreto citado de 1995 ya que no contempla una financiación de estos estudios. La situación actual es que la mayoría de las administraciones autonómicas no han asumido el coste necesario para poner en marcha el CCP.
- En el CAP, el profesorado, especialmente el de didáctica específica y el de prácticas, es generalmente ocasional y no se garantiza que la formación la imparta un profesorado universitario con plena capacidad docente e investigadora en las diferentes didácticas.
- No se establece un modelo de prácticas coherente con la orientación adecuada para alcanzar una titulación eminentemente profesionalizadora. Por otra parte el profesorado en activo de Educación Secundaria y Formación Profesional que ejerce como tutor de las prácticas no está vinculado a los equipos docentes que imparten la docencia teórica.

De cuanto antecede, se ha de concluir que la actual formación inicial, especialmente la orientada a la docencia, no contiene los elementos necesarios para ser considerada adecuada, ni refuerza los estímulos iniciales para lograr una introducción satisfactoria a la profesión docente. La razón es que no ha existido una apuesta decidida por un modelo normalizado de profesionalización. Sin embargo, existen algunas experiencias concretas de renovación que es conveniente analizar y tener en cuenta como referentes.

Además, la nueva configuración de los estudios universitarios en España llevada a cabo por el citado Real Decreto 55/2005 permite por primera vez dotar a la formación del profesorado de un soporte legal que normaliza la ubicación universitaria de estos estudios y la consecución del correspondiente título oficial.

Independientemente de los cambios normativos que se han citado, algunas administraciones autonómicas y universidades han realizado experiencias de renovación de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Las experiencias más exitosas han sido las que han incorporado esta formación a las enseñanzas universitarias en aquellos casos que existen departamentos y grupos de investigación con un grado aceptable de solvencia y que han contado con el apoyo de profesores de Educación Secundaria. Dicho con otras palabras, los mejores cursos son aquellos que han sabido integrar con mayor coherencia las fases prácticas con las teóricas y han tomado en consideración la investigación existente, que incluye los resultados obtenidos al aplicar diferentes estrategias al diseño de un nuevo modelo de formación del profesorado. Esto es lo que planteamos seguidamente, comenzando por explicitar qué tipo de profesorado necesitamos hoy.

## 2. ¿Qué profesores necesitamos hoy? Funciones y competencias

Las funciones del profesorado vienen determinadas en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (Título III, Capítulo I). En la Educación Secundaria, en líneas generales, la sociedad actual precisa un tipo de profesional que ha de desarrollar las siguientes tareas y actividades:

- Tener un conocimiento adecuado y suficiente de los contenidos del área curricular correspondiente y para los ciclos formativos conocer la profesionalidad con la que está relacionada la disciplina que enseña.
- Tomar decisiones acerca de la concreción del currículo que se quiera implantar en cada centro docente.
- Desarrollar metodologías didácticas personalizadas que atiendan a la diversidad y compensen las deficiencias individuales de cada alumno.
- Promover la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y para aprender a aprender, desarrollando habilidades de pensamiento.
- Diseñar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza de las materias escolares correspondientes.
- Llevar a cabo las obligaciones de su función dentro del centro: la tutoría, evaluación y orientación de los aprendizajes de los alumnos; la organización, coordinación, gestión y cooperación en el diseño y realización de actividades formales y no formales en relación con el área de conocimiento que desempeña.
- Interesarse y participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas funciones reclaman la adquisición de toda una serie de competencias, entendidas como saberes y capacidades para actuar de manera eficaz en un contexto dado. Dicho con otras palabras, hablar de competencias es referirse a lo que debe conocerse –en su sentido amplio de saber y saber hacer- para poder desempeñar la tarea docente y abordar de forma satisfactoria los problemas que ésta plantea.

Conviene resaltar que los estudios sobre el profesorado se han centrado en las características del buen profesor o en las “diferencias entre buenos y malos profesores”, mientras que ahora la cuestión se plantea en términos de cuáles son los conocimientos que los profesores necesitan adquirir. El matiz es sin duda importante y supone una superación de concepciones esencialistas (“se es”, “se nace” buen profesor) que apuntaban a ineficaces políticas de selección más que a procesos de formación.

Teniendo esto en cuenta, enunciaremos a continuación algunos bloques de competencias que la experiencia y la investigación han señalado como básicas, añadidas a la exigencia de un buen conocimiento de la disciplina que se enseña:

- Es preciso que el profesorado se familiarice con el cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica en torno a las cuestiones fundamentales que afectan a la educación en la sociedad actual, los problemas que plantean los procesos educativos –en particular los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las materias que ha de impartir- que le faculte para abordar crítica y cooperativamente dichos problemas.
- Ello exige su inmersión en una cultura de investigación e innovación que permita su participación en la (re)construcción de dicho cuerpo de conocimientos de los procesos epistemológicos y metodológicos propios de la disciplinas que debe enseñar y en el análisis de su práctica y de las condiciones que la enmarcan.

- Lo cual, a su vez, reclama cuestionar un pensamiento docente espontáneo, adquirido acríticamente como fruto de una prolongada impregnación ambiental, que concibe la enseñanza como actividad individual sin apenas exigencias, considera “natural” el fracaso de elevados porcentajes de alumnos, concibe la evaluación como mero enjuiciamiento final, convierte la actividad docente en un proceso orientado a la realización de exámenes con el consiguiente y frustrante final de “estudiar, examinarse y olvidar”, etc.

La riqueza y complejidad de las competencias que ha de adquirir un profesor es aún mayor. Detrás, por ejemplo, del enunciado, aparentemente simple, de “conocer la materia” hay que considerar conocimientos profesionales muy diversos que van más allá de lo que habitualmente se contempla en los cursos universitarios e incluye, entre otros, los siguientes:

- Conocer los problemas que originaron la construcción de los conocimientos que ha de impartir, sin lo cual dichos conocimientos aparecen como construcciones aisladas y arbitrarias.
- Conocer, en particular, cuáles fueron las dificultades, los obstáculos epistemológicos que históricamente han caracterizado la generación y asunción de saberes, que asimismo constituye una ayuda imprescindible para comprender las dificultades de los alumnos.
- Conocer las estrategias empleadas en la construcción de los conocimientos, es decir, la forma en que se abordan los problemas, así como los criterios de validación y aceptación de las teorías...
- Conocer las interacciones sociales asociadas a dicha construcción, evitando tratamientos descontextualizados que deforman la naturaleza de la ciencia y provocan desinterés por la misma. Abordar desde todas las áreas y niveles educativos los problemas globales que caracterizan la actual situación de emergencia planetaria y se contribuir a la educación por un futuro sostenible.
- Conocer los desarrollos recientes y sus perspectivas, para poder transmitir una visión dinámica de las disciplinas.
- Adquirir, en el mismo sentido, conocimientos de otras materias relacionadas, para mostrar interacciones entre distintos campos y los procesos de unificación que caracterizan la actividad científica.
- Saber seleccionar contenidos adecuados que den una visión correcta de la disciplina y sean asequibles a los alumnos y susceptibles de interesarles...

Como puede verse, un buen conocimiento de la materia tiene serias exigencias, que incluyen, entre otros, conocer la historia, la filosofía y la epistemología de su disciplina con cierto detalle, principalmente sobre aquellos temas y contenidos vinculados con el currículo de secundaria y con los problemas derivados de su enseñanza.

Del mismo modo, las competencias para dirigir adecuadamente el trabajo en el aula desbordan lo que suele considerarse como “experiencia docente” e incluye una amplia gama de conocimientos, en su pleno significado de “saber” y “saber hacer”:

- Saber transformar los currículos en programas de actividades, programas de trabajo, debidamente secuenciados. Se trata de elaborar materiales y diseñar contextos de aprendizaje (en el que se integran las TIC, los laboratorios, las aulas de idiomas, los talleres, etc.) que hagan posible que los alumnos adquieran una concepción global de la tarea, se interesen por la misma y participen en la reconstrucción de los conocimientos, promoviendo su inmersión en la cultura correspondiente.
- Saber dirigir ordenadamente las actividades de aprendizaje. Facilitar, en particular, el funcionamiento de equipos de trabajo, cultivando estilos de aprendizaje personal y cooperativo, y los intercambios enriquecedores, mediante la dirección adecuada de las puestas

en común y de la toma de decisiones fundamentadas en el complejo contexto que supone la clase.

- Saber evaluar, lo que supone concebir este proceso como un instrumento de regulación y mejora continuada del proceso de enseñanza y aprendizaje, que pueda ser percibida por los estudiantes como una ayuda real, generadora de expectativas positivas y de estímulo al esfuerzo, realizada a lo largo de todo el proceso y que abarque el conjunto de saberes, destrezas y actitudes que interese contemplar en el aprendizaje.
- Realizar síntesis y reformulaciones que pongan en valor las aportaciones de los alumnos y orienten debidamente el desarrollo de la tarea, lo que requiere habilidades de comunicación y dominio del lenguaje.
- Crear un buen clima de funcionamiento de la clase: poner en juego habilidades didácticas y pedagógicas que motiven y faciliten el aprendizaje, lo que implica tener en cuenta que una disciplina adecuada es el resultado del trabajo estimulante y de correctas relaciones entre profesores y alumnos, marcadas por la cordialidad, la aceptación y el reconocimiento de profesores y estudiantes como sujetos de derechos, sentimientos y deberes.
- Actuar como tutor, en colaboración con los padres, el conjunto de profesores y los propios alumnos para orientar a estos en los aspectos educativos, académicos y profesionales y atender a su desarrollo afectivo, social y moral.
- Promover acciones sistemáticas de educación en valores que se integren en el tratamiento de las diferentes disciplinas para la comprensión crítica y la implicación en propuestas colectivas orientadas a la promoción de estilos de vida personal, grupal y social propios de una ciudadanía activa y democrática.
- Participar activamente en la definición del proyecto educativo, en la actividad general del centro, en las tareas de gestión y dirección, en la coordinación de las actividades regladas y no regladas, esenciales para convertir los centros en auténticos focos culturales en la comunidad de que forman parte.
- Contribuir a establecer formas de organización escolar que favorezcan interacciones fructíferas entre el aula, el centro, el medio exterior y los organismos, instituciones, empresas y asociaciones locales o de distrito implicadas en formación y cultura ciudadanas.
- Todo ello exige un conocimiento de las cuestiones fundamentales de la educación que afectan a la educación secundaria y a la formación profesional de grado superior, para reflexionar, dotar de sentido y orientar la acción profesional en contextos plurales, y saber analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan, así como promover alternativas en función de un modelo educativo propio de una sociedad inclusiva, más justa y más democrática.

No podemos extendernos más en la presentación del amplio conjunto de saberes y destrezas que requiere la actividad docente. Pero sí debemos salir al paso del escepticismo e incluso malestar de quienes se pregunte si tiene sentido esperar que un profesor llegue a poseer tales conocimientos. Por supuesto que ello es imposible; la propia cuestión carece de sentido. En efecto, cualquier estudio sobre epistemología de la ciencia, revela unas exigencias para el trabajo científico, al menos tan amplias como las del trabajo docente; pero a ningún científico se le exige que domine el conjunto de saberes y destrezas necesarios para el desarrollo científico: se tiene muy claro que se trata de una tarea colectiva. Del mismo modo, el trabajo docente tampoco es, o mejor dicho, no debería ser, una tarea aislada, y ningún profesor ha de sentirse desbordado por un conjunto de saberes que, con toda seguridad, sobrepasan las posibilidades de un profesional. Lo esencial es que pueda darse un trabajo colectivo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: desde la preparación de las clases a la evaluación. Con este punto de vista, la complejidad de la actividad docente deja de verse como un obstáculo a la eficacia y un factor de desánimo, para

convertirse en una invitación a romper con la inercia de una enseñanza monótona y sin perspectivas y a aprovechar la enorme creatividad potencial de la docencia. Se trata, en definitiva, de sentar las bases de un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente.

Lo tratado hasta aquí tiene indudables implicaciones en la orientación que se debe dar a la formación del profesorado. Las presentamos sucintamente a continuación.

### **3. ¿Qué formación necesitan los profesores? Principios y estrategias**

Las competencias que acabamos de referir reclaman un marco profesional basado en los siguientes principios:

a) Un profesorado actualizado científica, técnica, pedagógica y culturalmente. El profesorado ha de estar formado en los conocimientos propios de una determinada área de conocimiento, incluidos la filosofía y la historia de las disciplinas, los problemas cotidianos y técnicos que abordan y los procesos y estrategias con que se resuelven, y el de los ciclos formativos en la formación basada en competencias profesionales. Estos conocimientos evolucionan constantemente, por lo cual se hace necesaria su actualización a través de una formación permanente adecuada.

Merece destacarse el hecho de que estos profesores deberán enseñar conocimientos que no se corresponden en su totalidad con los de su formación académica inicial, de aquí la necesidad de una cultura amplia y de conocimientos de materias afines que permitan afrontar esta labor.

b) Un profesorado facilitador de aprendizajes. Esto requiere, además del saber científico, el dominio de habilidades docentes específicas. En este sentido, su función ha de ir dirigida, fundamentalmente, a facilitar la autonomía y la reflexión en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

c) Un profesorado que educa. El profesorado ha de fomentar la construcción y el desarrollo de valores y conductas dirigidas a la mejora de la civilidad. Por ello, los profesores han de seguir de forma sistemática el desarrollo personal de los alumnos y fomentar la convivencia respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula.

d) Un profesorado que conecta la educación con el medio, cooperando con las familias y la comunidad. La actividad escolar se desarrolla dentro de un contexto natural y social. El profesorado ha de concebir el medio como recurso, pero también como un objeto y objetivo de su labor. Por tanto, se han de analizar e incorporar de forma crítica los problemas relevantes de nuestra sociedad.

e) En el caso de los ciclos formativos, un profesorado en contacto permanente con las empresas del sector para estar al día en los nuevos métodos o técnicas de trabajo que vayan apareciendo, e incorporarlos a la práctica educativa como elementos de innovación educativa y actualización tecnológica, teniendo en cuenta las necesidades actuales.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Formación de los profesores y de los propios trabajadores de las empresas en nuevos procesos, investigación y comportamiento de nueva maquinaria y equipamientos, documentación y renovación de contenidos tecnológico-didácticos, prospección de empresas colaboradoras tanto para la Formación en Centros de Trabajo de los alumnos del ciclo como para el préstamo de equipamientos, la coordinación de las clases regladas con cursos de formación a empresa, visitas a ferias tecnológicas, etc.

f) Un profesorado orientador y agente de la transición a la vida activa. Uno de los principales objetivos del proceso educativo es la capacitación de los alumnos para el ulterior ejercicio de actividades profesionales. El profesorado ha de contribuir también al desarrollo de programas que favorezcan y garanticen esta inserción social-laboral.

Desde estos supuestos, la formación inicial del profesorado ha de estar integrada, principalmente, por los siguientes ámbitos de formación:

- **Formación disciplinar.** El profesorado deberá tener conocimientos suficientes de la disciplina a impartir. Por ello, es conveniente que la formación inicial de estos profesores contemple y atienda a dicha preparación disciplinar.

- **Formación pedagógica, psicológica y sociológica.** Esta formación deberá incidir, entre otros aspectos, en la comprensión de los procesos educativos y las características de los alumnos de las etapas comprendidas entre los 12 y los 16 años, y entre los 16 y los 18 años, en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las características de sus contextos motivacionales y sociales. Es igualmente necesario que estos profesores reciban formación especializada en relación con el desarrollo de la personalidad, la educación en valores y las funciones de tutor y orientador.

Además, el futuro profesor de Educación Secundaria y Formación Profesional deberá tener conocimiento de la estructura y organización de los centros educativos, de los diferentes órganos de gestión y pedagógicos, así como de sus funciones y responsabilidades. Ello supone potenciar la capacidad de trabajo en equipo y la conciencia de formar parte de un colectivo implicado en un proceso educativo.

- **Formación didáctica.** La formación didáctica de las materias escolares o disciplina ha de conducir a la apropiación del cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica para el tratamiento de los problemas de enseñanza y aprendizaje de su área. Deberá centrarse, entre otros aspectos, en los fundamentos epistemológicos, los contenidos propios de la materia o disciplina, los principios metodológicos, las estrategias y los recursos específicos, la selección y la secuenciación de contenidos, juntamente con las características más significativas de la evaluación de esta materia o disciplina. Así mismo, debe prestarse una especial atención tanto a las nuevas formas metodológicas y al conocimiento de experiencias de innovación, como a lo referente al uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- **Formación investigadora.** La estrategia que se ha mostrado más fructífera para que los profesores se apropien de las aportaciones de la investigación educativa y asuman las propuestas curriculares que se derivan, consiste en implicar al profesorado, en formación inicial y a lo largo de la formación permanente, en la investigación de los problemas que plantea la actividad docente, y, en particular, los propios de la enseñanza y el aprendizaje de su área de conocimiento.

Dicha formación ha de estar orientada a favorecer la reflexión y las propuestas innovadoras. De este modo, se favorecerá la familiarización del profesorado con el cuerpo de conocimientos específicos de didáctica de su área y su incorporación a la comunidad científica en dicho campo.

La formación investigadora no ha de verse como un elemento más, sino que resulta fundamental para la estrategia global de formación del profesorado y en este sentido estará vinculada a todos los ámbitos de formación.



Esta formación investigadora ha de poseer, entre otras, las siguientes características:

a) Ser concebida en íntima conexión con la práctica docente, como tratamiento de los problemas de enseñanza/aprendizaje que dicha práctica plantea.

b) Estar orientada a favorecer la vivencia de propuestas innovadoras y la reflexión explícita, que ayude a cuestionar el pensamiento y el comportamiento docentes “espontáneos”, es decir, que contribuya a cuestionar el carácter “natural” de “lo que siempre se ha hecho”.

c) Estar diseñada para incorporar al profesorado a la investigación e innovación en torno a los problemas educativos y, en particular, los que plantea la enseñanza y el aprendizaje de su área.

**- Formación práctica: el *Practicum*.** El conocimiento práctico del aula, y de su gestión es un componente central para cualquier plan de formación del profesorado. Más aún, toda la preparación a la docencia ha de poseer un carácter teórico-práctico. El objetivo fundamental de la preparación profesional para la docencia está relacionado con el control del proceso educativo y con el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. En esta formación ocupa un papel central y muy dominante un aprendizaje experiencial que ponga en relación el conjunto de orientaciones teóricas, sus consecuencias explicativas y, por último, los diseños concretos y la planificación que se haya podido realizar. Por esta razón, la preparación docente ha de incluir un *Practicum* configurado como un modelo integrado de actividades y experiencias enriquecedoras, tanto en la formación teórica, como en la capacitación profesional.

Englobamos en este *Practicum* el conjunto de actividades que, realizadas en una institución de educación secundaria colaboradora de la universidad, es esencial para apropiarse los conocimientos teóricos entendidos en su sentido más amplio. En el *Practicum* se deberá potenciar la participación de los futuros profesores en la reconstrucción de los conocimientos y habilidades necesarios para la actividad docente, de acuerdo con la investigación e innovación desarrollada por la comunidad científica, a la vez que se procurará que los futuros profesores aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre y desde la práctica.

Este tipo de actividades permite vivir de cerca los problemas de un centro de trabajo, participar, en alguna medida, en su resolución o intentos de resolución, y, lo que es más importante, iniciar la socialización profesional en un contexto real y, por tanto, rico en elementos de reflexión y análisis. En el terreno didáctico, el futuro profesional de la enseñanza que desconozca el entramado sociológico y cultural de los centros escolares no podrá comprender la realidad de multitud de hábitos pedagógicos institucionalizados.

Los principios y estrategias expuestos están en consonancia con los principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado, propuestos desde la Comisión Europea para potenciar las políticas educativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior. Principios que pretenden de la profesión docente: una profesión atractiva; una profesión graduada superior; una profesión situada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida; una profesión sujeta a movilidad, entre países europeos y dentro de la propia profesión docente; y una profesión basada en la colaboración entre el profesorado y el entorno social, industrial y laboral, en general, que estimule la innovación y la investigación educativas para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento y la información.

Estos principios y estrategias permiten hacer la siguiente propuesta de master para la formación del profesorado.

#### **4. Bases para la elaboración de las directrices del master de formación inicial del profesorado**

La formación inicial que se postula para el profesorado de secundaria es una **formación de posgrado**, a la cual se accede desde las distintas titulaciones de grado que habiliten para ejercer la docencia en cada una de las disciplinas académicas y especialidades docentes de Educación Secundaria y Formación Profesional. A este respecto es necesario resaltar que de acuerdo con la configuración de la carrera docente contenida en el Anteproyecto de Ley de Orgánica de Educación, y anteriormente en la LOGSE, la profesión de profesor de educación secundaria se constituye como una **profesión regulada**. Ello quiere decir que el acceso a dicha profesión está reservado, por una norma con rango de ley, a los poseedores de determinado título, que en este caso sería el **master de profesor de educación secundaria**.

De aquí que resulte de aplicación la previsión contenida en el artículo 8.3 del Real Decreto 56/2005, razón por la que este master habrá de integrarse en el catálogo oficial de títulos universitarios, y deberá ser creado por el Gobierno mediante Real Decreto, quien a su vez habrá de establecer las directrices generales propias y, en su caso, los requisitos especiales de acceso a la consecución de dicho master.

En coherencia con los planteamientos expuestos presentamos algunas implicaciones que deberían considerarse para un adecuado diseño de la formación inicial de los docentes del nivel secundario.

1. Estos estudios habrán de organizarse atendiendo a las diferentes especialidades, organizadas en los itinerarios pertinentes,, propuestas a partir de los artículos 18 y 34 del Anteproyecto de la LOE:
  - Ciencias Experimentales y Tecnología
  - Ciencias Sociales y Humanidades
  - Matemáticas
  - Lenguas y Literaturas correspondientes
  - Educación Física
  - Música y Artes visuales
  - Tecnologías industriales
  - Tecnologías de servicios
  - Tecnologías de administración y Gestión
  
2. Estos estudios universitarios conducentes a la obtención del título oficial de master tendrán una extensión de **60 créditos ECTS**, de los cuales el **75%** serán establecidos por el Gobierno, en atención a su condición de profesión regulada. Estos créditos deben hacer posible la inclusión de:

- a) **Módulos teórico-prácticos de didáctica específica**, para facilitar la familiarización con el cuerpo de conocimientos de la especialidad elaborado en torno a los problemas que plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias correspondientes y, en su caso, las relaciones con las empresas de los sectores productivos.
- b) **Módulos teórico-prácticos de formación psico-socio-pedagógica**, que permitan adquirir los conocimientos necesarios para comprender los procesos educativos en la sociedad actual, ejercer una adecuada labor tutorial y abordar los problemas de relación interpersonal, trabajo en equipo, atención a la diversidad... así como para la organización escolar, la implicación en trabajos cooperativos del centro, la participación en la propuesta y realización de actividades no formales en colaboración con familias, ayuntamientos y asociaciones formativas y culturales, etc.
- c) **Practicum**, realizado un periodos intensivo y presencial en contacto con equipos innovadores de profesores experimentados en la docencia. Análisis colectivo de los problemas concretos que se planteen durante este periodo básico de formación vinculando así el practicum con las didácticas específicas y la formación psico-socio-pedagógica.
- d) **Módulos de complementos** de las disciplinas básicas y otras materias optativas, orientadas hacia la preparación para la enseñanza en el nivel secundario, de forma que se facilite un adecuado dominio de los conocimientos científicos que se han de impartir y de otras materias optativas que se consideren convenientes para la formación docente y en aquellas competencias que le permitan ejercer su oficio en las mejores condiciones personales.
- e) **Trabajos de investigación e innovación** en torno a algunos problemas que plantea la educación (reglada o no formal) y su mejora. La importancia de esta iniciación a la investigación es crucial para conseguir una adecuada preparación docente y, en definitiva, una docencia eficaz.
3. En la distribución de los **60 créditos ECTS** del master los módulos **a)**, **b)** y **c)** ocuparán cada uno de ellos, como mínimo, un **20%** de los planes de estudio elaborados por las universidades.
  4. Unas exigencias formativas tan amplias no pueden satisfacerse plenamente en el breve periodo que supone un master de 60 créditos, aunque ello constituye ya un notable progreso respecto a la situación actual. Se trata, pues, de una formación inicial, que debe prever su conexión con una formación continuada, en el seno de equipos docentes innovadores, de quienes accedan a la docencia.
  5. Por la misma razón, es conveniente prever que parte de esta formación, en particular los complementos de las disciplinas básicas, pueda adquirirse, mediante asignaturas optativas, durante los estudios de grado. Ello permitiría una dedicación más efectiva, durante el curso de postgrado, a los otros componentes de la formación. Se pueden aprovechar así las ventajas de una formación inicial realizada parcialmente durante los estudios de grado, evitando alargar el periodo de formación, y las de postgrado, que permiten una mayor especialización y vinculación a la investigación educativa. En todo caso, es preciso garantizar que esta formación inicial quede incorporada de pleno derecho a la estructura de la universidad, asignando dedicación horaria, recursos y responsabilidades a centros y departamentos, regulando así su desarrollo académico mediante la plena inclusión en los planes de estudio universitarios.
  6. Para acceder al master, en cualquiera de sus áreas de especialización, se deberá estar en posesión del título de grado en alguno de los ámbitos relacionados con el currículo de la Educación Secundaria y de la acreditación de haber superado los contenidos disciplinares

necesarios para impartir docencia en las materias correspondientes. Se hace posible así el acceso a un área de especialización de cualquier graduado, siempre que puedan acreditar su competencia científica. Las personas en posesión del Título de Técnico Superior de Formación Profesional podrán acceder también a las áreas de especialización correspondientes, siempre que acrediten haber superado los contenidos disciplinares necesarios.

7. Además de las condiciones contempladas en el párrafo anterior –y al margen de los requisitos de admisión específicos y criterios de valoración de méritos que, en su caso, establezca la universidad- se proponen los siguientes requisitos especiales de acceso: a) acreditación del dominio de la lengua castellana y, en su caso, de la otra lengua oficial de su comunidad autónoma, equivalente al nivel C1 de acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas; b) acreditación del dominio de otra lengua europea de uso internacional, equivalente al nivel B1 de acuerdo con el mismo Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas.
8. Para ejercer la profesión de profesor en los niveles secundarios en cualquier centro educativo y para optar y/o concursar a plazas de profesorado en los centros públicos se deberá estar en posesión de un título de grado, de la acreditación de los conocimientos correspondientes a las materias que ha de enseñar, y del título de master en formación docente para Educación Secundaria. Para atender a los casos excepcionales, que no posean titulación universitaria, transitoriamente podrán optar también aquellas personas que estén en posesión de un título de Técnico Superior en Formación Profesional y del Master en formación docente.
9. La docencia teórica y práctica impartida en este master corresponderá a profesorado universitario que pueda acreditar su competencia docente e investigadora en el área correspondiente, incluyendo a profesorado de educación secundaria y de Formación Profesional en activo con carácter de profesor asociado o colaborador.
10. El *Practicum* se desarrollará en centros docentes con los que las universidades, de acuerdo con las Administraciones Educativas de sus respectivas Comunidades Autónomas, establecerán convenios específicos de colaboración. Cada estudiante se integrará en un equipo docente y tendrá un profesor tutor miembro de dicho equipo y otro por parte de la universidad. La docencia teórica y práctica impartida, incluidas las tareas de tutela y tutoría de las prácticas, formará parte de la dedicación lectiva, tanto en el caso del profesorado universitario como del profesorado de secundaria, evitando que los profesores asociados tengan que impartir su docencia universitaria además de su dedicación completa en secundaria.

Junio 2005

Este documento ha sido elaborado por el siguiente equipo de trabajo:

**Antonio Alcázar Aranda**, Profesor Titular de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Castilla - La Mancha

**Teodoro Álvarez Angulo**, Profesor Titular de Universidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid

**Javier García-Velasco**, Subdirector General de Régimen Jurídico y Coordinación Universitaria, MEC

**Daniel Gil Pérez**, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Valencia

**Soledad Iglesias Jiménez**, Subdirectora General de Formación Profesional, MEC

**Miquel Martínez Martín**, Director del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona

**Antonio Moreno González**, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC

**Joaquín Prats Cuevas**, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona

**Luis Rico Romero**, Catedrático de Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Granada