

Investigación y Renovación Escolar



Inicio

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Rafael Porlán

rporlan - Posted on 07 February 2011

COMUNICACIÓN PARA EL VI ENCUENTRO DE LA RED IBEROAMERICANA DE COLECTIVOS DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE SUS ESCUELAS (ARGENTINA, JULIO 2010).

La Red para la Investigación y la Renovación Escolar (IRES), a la que pertenezco, está integrada por docentes de todos los niveles educativos que tratamos de llevar a la práctica un modelo didáctico basado en la investigación de problemas socio-ambientales relevantes y que concebimos nuestro desarrollo profesional como un proceso continuo de innovación y reflexión sobre la práctica. IRES pretende también incidir en el debate social sobre la educación desde posiciones críticas con la cultura escolar tradicional. Muestra de ello es la campaña promovida en torno al Manifiesto Pedagógico NO ES VERDAD y que ha conseguido el apoyo de 120 organizaciones y de 6.000 personas.

Desde esta posición de docente comprometido con la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado, así como desde mi experiencia investigadora centrada en el estudio de las dificultades del profesorado para el cambio y de las estrategias formativas que lo hacen posible, paso a describir las características actuales de la escuela española, poniendo especial énfasis en el profesorado y en las medidas que se deberían impulsar para una mejora de su formación inicial.

La escuela española de hoy

Es ampliamente reconocido que en España hemos avanzado significativamente en los aspectos cuantitativos de la educación, mientras que sigue pendiente un salto cualitativo en la calidad del aprendizaje de muchos estudiantes. En estos días hemos conocido el informe PISA 2009, en el que de nuevo se pone de manifiesto la distancia que nos separa de los países con mejores resultados. Es importante aclarar que las pruebas PISA no son exámenes tradicionales al uso, sino que tratan de medir la comprensión lectora, en el caso de Lengua, y la competencia de los estudiantes para aplicar sus conocimientos a la resolución de situaciones y problemas de la vida real, en el caso de matemáticas y ciencias. Es decir, evalúan la capacidad para utilizar funcionalmente el conocimiento. Por tanto, según esta lógica, el fracaso escolar no se referiría sólo a los que abandonan o no aprueban, sino también a los que aprueban pero no saben, porque han retenido mecánicamente los contenidos sin comprenderlos, o saben sólo en el contexto escolar pero sin saber aplicar lo aprendido a la realidad extraescolar.

Este déficit en el aprendizaje no es el resultado de que la escuela haya abandonado "la enseñanza de toda la vida", de que los niveles se hayan degradado o de que los estudiantes sean peores que los de antes. Más bien al contrario, es la enseñanza de toda la vida la que provoca, hoy más que nunca, un profundo desencuentro entre la escuela, los estudiantes y la vida extraescolar, de manera que podemos afirmar que, en cierta medida, tenemos aulas del siglo XX para estudiantes del siglo XXI.

Pero estas limitaciones no son exclusivas del sistema educativo español. La educación vive una crisis mundial y pocos países consiguen los resultados que serían deseables en las pruebas internacionales. Las diferencias relativas observadas entre las comunidades autónomas de nuestro estado, por ejemplo, son más imputables a factores socio-económicos que a diferentes modelos pedagógicos y educativos. Sin embargo, es cierto que otros países han iniciado ya cambios profundos y que los que empezaron antes, como en el caso de Finlandia, antes han conseguido resultados excelentes.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, hace tiempo que se conocen los límites, las carencias y los problemas que plantea el modelo pedagógico dominante. Algunos de ellos son:

1. Sobrecarga de contenidos, fragmentados en excesivas materias, desvinculados de los problemas relevantes de la vida de hoy y del futuro y gestionados por los libros de texto y no por los propios docentes.

2. Metodologías pasivas y transmisivas inmersas en una estructura de espacios y tiempos que siguen fomentando un aprendizaje mecánico y falto de comprensión, y que provocan el tedio y el desapego de muchos estudiantes hacia la cultura escolar. Al mismo tiempo, recursos poco atractivos y alejados de los medios que están presentes en la vida de los estudiantes.

NO ES VERDAD

Manifiesto pedagógico

La escuela que proponemos



BUSCAR

Search this site:

Buscar



ETIQUETAS



Contacta



eListas.net

¡Suscríbete!



COMENTARIOS RECIENTES

Sobre los deberes escolares
hace 17 semanas 5 días

Comentario de Xabier Arregi
hace 1 año 9 semanas

Comentario de Leopoldo Acal en el

3. Formas de evaluación poco formativas, cuyo objetivo es la calificación y la sanción de los estudiantes y no el conocimiento de sus dificultades para tomar decisiones que las solucionen y retroalimenten el proceso.

4. Centros excesivamente grandes e ingobernables, muy cerrados a la comunidad educativa, con poca vida democrática y participativa y poco cogestionados con madres, padres y estudiantes.

A la vista de estos problemas, y de los cambios que se necesitan, es fácil comprender las dificultades de la mayoría del profesorado para dar respuestas a los retos de la escuela de hoy, ya que, sencillamente, no fueron formados para ello. Las investigaciones sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tienden a reproducir el modelo en el que fueron formados, de ahí la importancia de promover una formación inicial innovadora y de calidad.

Pero no cualquier estrategia de cambio provoca el efecto deseado. Los auténticos cambios en educación son lentos, graduales y a largo plazo, y requieren procesos sostenidos en el tiempo. Las medidas que no tengan esto en cuenta y que se basen en la idea de que las leyes pueden cambiar de manera inmediata las culturas de las instituciones y las conductas profesionales está abocada al fracaso. La visión "cortoplacista" ha primado con frecuencia sobre la continuidad y sostenibilidad en el tiempo de políticas coherentes con los resultados de la investigación educativa y con las necesidades del sistema educativo y de la sociedad.

Una formación inicial que integre y equilibre la teoría con la práctica

La formación inicial del profesorado en España ha venido desarrollando un perfil profesional centrado en las disciplinas vinculadas a los contenidos (Historia, Matemáticas...), minusvalorando la importancia de las Ciencias de la Educación y de las prácticas de enseñanza. Los docentes de hoy son herederos de este modelo formativo.

En el caso de la formación de maestros, las sucesivas reformas han ido incrementando, no sin grandes resistencias, la importancia curricular del conocimiento psicopedagógico, de las didácticas específicas y de las prácticas en los centros. No obstante, este incremento aún sigue siendo insuficiente. Al mismo tiempo, la cultura académica y compartimentada predominante en la universidad ha venido provocando que los futuros maestros no relacionen los contenidos de las disciplinas con los problemas de la práctica profesional, generándose un divorcio entre teoría y práctica. La teoría, aun siendo innovadora y estando bien aprendida en el mejor de los casos, no se vincula a situaciones escolares reales, perdiendo así su poder transformador, y la práctica, huérfana de otros marcos de referencia bien contextualizados, tiende a perpetuar las tradiciones presentes en la escuela.

Por último, la imposibilidad legal de que los maestros, cuya titulación es de diplomado, accedan como profesores a la universidad ha provocado que en España esta profesión sea la única cuyos formadores no pertenecen al ámbito profesional que pretenden enseñar. Dicho claramente: la mayoría de los formadores de maestros no son maestros. Esto sería inconcebible, por ejemplo, en el caso de los médicos.

El caso de la formación del profesorado de secundaria es bastante más grave. Durante décadas se ha mantenido una formación basada en 5 años de preparación en el contenido y sólo dos meses de formación psicopedagógica, didáctica y práctica para el profesorado, que, además, debía trabajar en las edades más difíciles. Este hecho pone en evidencia una visión trasnochada, simple y errónea del conocimiento necesario para ser docente. No es hasta el año pasado cuando se inicia, con importantes resistencias, una deficiente implantación del Máster de formación inicial del profesorado de secundaria, que, a pesar de todos los esfuerzos, sigue manteniendo un desequilibrio abrumador entre los diferentes componentes del conocimiento profesional: 4 años de formación en los contenidos -según los nuevos grados-, 2 meses de formación psicopedagógica, 2 meses de formación en la didáctica específica y 2 meses de prácticas de enseñanza.

Por lo demás, muchas universidades están llevando a cabo un desarrollo del Máster que desvirtúa en gran parte su sentido original, tanto por el perfil de una parte del profesorado que lo imparte (contratados sin experiencia y profesorado sin formación didáctica impuesto por las presiones gremiales propias de la institución), como por el sesgo académicista que han tomado los programas de muchas materias, quedando en segundo término los problemas reales de la práctica profesional. También aquí se evidencia el divorcio entre teoría y práctica y la escasez de profesorado experto en la profesión que se pretende enseñar.



blog "la educación que nos une
hace 1 año 10 semanas

La doctrina del shock en documental
hace 1 año 28 semanas

También boicot a Diagonal
hace 1 año 32 semanas

Decreciendo sí o sí
hace 1 año 50 semanas

Rechista contra los bancos!!
hace 2 años 6 semanas

Enhorabuena a la Plataforma y
hace 2 años 19 semanas

Global Education Magazine
hace 2 años 25 semanas

junt@s en el encuentro de Educación emancipadora!
hace 2 años 28 semanas



Partiendo de esta situación, y considerando una estrategia de gradualidad y continuidad, propongo una serie de medidas que pueden favorecer una reorientación progresiva de la formación inicial:

1. Impulsar la incorporación como profesores a las Facultades de Ciencias de la Educación de docentes de infantil, primaria y secundaria con experiencia innovadora y con buenas prácticas profesionales contrastadas.

2. Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas de enseñanza en las titulaciones relacionadas con la docencia.

3. Crear una red experimental de docentes, equipos y centros de infantil, primaria y secundaria, acreditados por sus buenas prácticas, que tengan prioridad a la hora de recibir, como tutores, estudiantes en prácticas.

4. Someter a evaluación rigurosa los planes de estudio de los grados de docente de infantil y primaria para asegurar su adecuación a las competencias profesionales establecidas legalmente.

5. Someter a evaluación rigurosa la aplicación del Máster de formación inicial del profesorado de secundaria para garantizar su adecuación a los requisitos establecidos legalmente y a las propias memorias de las universidades en los siguientes aspectos:

- adecuación del perfil del profesorado que lo imparte a los objetivos del Máster, especialmente en cuanto a su dominio de las Ciencias de la Educación y a su experiencia docente innovadora;
- financiación suficiente;
- cumplimiento del número de créditos presenciales establecidos;
- formación centrada en la práctica profesional y en la interacción teoría-práctica;
- realización rigurosa del trabajo final de Máster.

6. Promover convenios con las universidades para implantar de manera progresiva en los dos últimos cursos de los grados de docente de infantil y primaria un módulo formativo sobre "proyectos curriculares", que sirva de conexión entre las disciplinas centradas en los contenidos, las ciencias de la educación y las prácticas de enseñanza. Dicho módulo consistiría en varios ciclos sucesivos de diseño de unidades didácticas o proyectos de trabajo fundamentados y de su experimentación en los centros durante los periodos de prácticas, lo que podría culminarse con el trabajo final de grado. El profesorado responsable del módulo habría de tener experiencia contrastada en este campo. Las prácticas se realizarían en la red de centros y equipos de profesores acreditados por sus buenas prácticas.

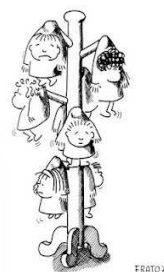
7. Impulsar la creación de equipos mixtos de profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación y de los niveles no universitarios para la colaboración en el proceso de formación inicial en los siguientes aspectos:

- realización de prácticas de asignaturas;
- colaboración en clases de la Facultad;
- grabación de experiencias innovadoras para utilizarlas como recurso formativo;
- diseño, experimentación y evaluación de unidades didácticas o proyectos de trabajo, tanto en la fase de formación inicial como el periodo de "formación en prácticas" posterior a las oposiciones.

8. Convocar proyectos de investigación educativa especialmente centrados en la formación inicial del profesorado. Dichos proyectos deberían contar con la participación de docentes no universitarios.

9. Promover equipos de innovación en la formación inicial del profesorado y su articulación en una red de colaboración entre ellos. Dichos equipos y sus miembros podrán ser acreditados por sus buenas prácticas en la formación inicial.

10. Al igual que en otros países, promover a medio plazo la creación de grados de profesor de secundaria en las diferentes áreas curriculares, como la mejor manera de equilibrar e integrar adecuadamente las disciplinas relacionadas con los contenidos, las ciencias de la educación y las prácticas de enseñanza.



Portal Innova
educación en red



Seleccionar a los mejores docentes

Es obvio afirmar que uno de los retos fundamentales que tenemos es seleccionar a los mejores docentes. Sin embargo, esta no es una tarea fácil. En primer lugar porque es necesario establecer un consenso sobre qué es ser un buen docente y en segundo lugar porque, dada la naturaleza de esta profesión, la mejor manera de hacerlo es observando su trabajo en el aula y en el centro.

Sin embargo, considero que ciertas cualidades generales pueden suscitar el acuerdo de todos. Un buen docente, desde luego, ha de estar vocacionalmente predispuesto hacia la profesión. No es deseable que haya muchos profesores que cuando acabaron sus estudios no querían ser profesores. Elegir a los mejores significa, por tanto, que los seleccionados deben tener vocación o condiciones para irlos construyendo.

Un buen docente, además, ha de dominar los saberes propios de la profesión. Si nos fijamos en las tareas básicas del trabajo docente podemos sintetizar cuatro tipos de competencias básicas: a) saber definir metas y finalidades en relación con el aprendizaje de los estudiantes; b) dominar los contenidos desde un punto de vista científico, didáctico y social; c) saber poner en acción secuencias de actividades, tareas y recursos que promuevan un aprendizaje duradero y de calidad y d) saber obtener información rigurosa sobre cómo está funcionando el aprendizaje y la enseñanza para tomar decisiones que retroalimenten el proceso.

Estas cuatro competencias requieren, a su vez, el dominio de conocimientos de diferente naturaleza: las disciplinas relacionadas con los contenidos, las ciencias de la educación y el conocimiento empírico de la actividad en su contexto. Aún más: requieren dominar con sentido las interacciones entre ellos; entre lo que vengo denominando la teoría y la práctica profesional.

Por último, un buen docente ha de tener, al menos, 3 actitudes básicas: apertura hacia el trabajo cooperativo entre colegas; predisposición hacia la gestión compartida de la educación de los menores con madres, padres y otros profesionales y compromiso con la formación permanente y la innovación.

Vocación, competencia y actitud para una profesión compleja en una sociedad compleja. En esto se puede resumir el perfil del buen docente. Sin embargo, ¿cuál es el estado actual de la selección del profesorado en España? Veamos algunas variables determinantes: a) la amplia oferta de plazas en las titulaciones de maestros provoca que ingresen muchos estudiantes que no han elegido estos estudios como primera opción; b) la naturaleza memorística y tradicional de la primera prueba de las oposiciones de primaria y secundaria, relacionada con los contenidos, no permite evaluar el dominio del contenido que es necesario para ser docente (no es lo mismo, por ejemplo, la Biología que ha de saber un biólogo celular que la que ha de saber un profesor de Biología); c) la fórmula actual de la segunda prueba, basada en la presentación de una programación y una unidad didáctica, y la falta de aprendizaje sobre estas tareas en la formación inicial, provoca un sistema de preparación de las oposiciones basado en modelos estandarizados que los candidatos presentan sin haber asumido su sentido y sin haber desarrollado las competencias necesarias para llevarlas a cabo de manera autónoma y responsable y d) la fórmula actual de funcionario en prácticas se ha convertido en un mero trámite burocrático que, en la mayoría de los casos, no permite aprovechar este momento fundamental para la selección de los mejores.

Partiendo de esta situación, presento en lo que sigue algunas medidas que considero pueden ayudar a mejorarla significativamente:

1. Disminuir moderadamente la oferta de plazas en la formación inicial de docente de infantil y primaria para promover el acceso de estudiantes más interesados y capaces.
2. Realizar un concurso oposición de acceso a la función pública basado en los méritos de los candidatos y en una prueba única. Ambas dimensiones deberán tener un valor similar.
3. Garantizar que en la baremación de los méritos tengan una relevancia destacada aquellas actividades que promuevan una relación enriquecedora entre teoría y práctica, así como el conocimiento y la participación en experiencias contrastadas de buenas prácticas docentes. En este sentido, se deberá regular la figura de "colaborador docente" como persona que, sin relación contractual con la administración, colabora con equipos y centros de calidad contrastada.
4. La prueba única deberá ser escrita y deberá evaluar los conocimientos en acción y la capacidad para resolver situaciones, casos y problemas tanto en relación con los contenidos como con las dimensiones psicopedagógicas, didácticas y curriculares del trabajo docente.

5. Las Comisiones de baremación y los Tribunales de la prueba se formarán por sorteo de entre aquellos docentes, universitarios y no universitarios, que tengan acreditada una trayectoria de innovación educativa y buenas prácticas docentes.

6. La superación del concurso-oposición no daría acceso a la función pública. Dicha condición se alcanzará tras la superación de un año de "formación en prácticas". Durante este periodo el candidato deberá dedicar la mitad del tiempo a actividades docentes en compañía de un tutor de formación adecuadamente preparado y la otra a actividades formativas de dos tipos: aquellas vinculadas al diseño, aplicación y evaluación de experiencias didácticas, bajo la dirección de su tutor de formación, y otras complementarias que, de acuerdo con el mismo, puedan ser recomendables para completar su formación (cursos, congresos, seminarios, estancias...).

7. Tendrán preferencia para ser tutores de formación los miembros de equipos y centros experimentales acreditados por sus buenas prácticas. Esta función requiere procesos específicos de formación y deberá tener un reconocimiento adecuado a su importancia estratégica.

8. La administración facilitará la colaboración entre los equipos del nivel universitario y de nivel no universitario acreditados por sus buenas prácticas durante el año de formación en prácticas de los candidatos a la función pública.

9. Tras finalizar el año, los candidatos presentarán una memoria fundamentada de sus actividades, aprendizajes y propuestas, y que defenderá ante un tribunal seleccionado por sorteo, a ser posible, entre docentes acreditados por sus buenas prácticas. Se valorará la pertinencia de incorporar a dichos tribunales docentes universitarios acreditados por sus buenas prácticas en la formación inicial.

10. Los funcionarios noveles se integrarán en un programa de apoyo, asesoramiento y formación de dos años para que su socialización profesional se produzca en un contexto de compromiso con la mejora de la función docente y con la innovación educativa. Durante este periodo la actividad se repartirá entre 2/3 de labor docente y 1/3 de formación y asesoramiento en equipo. Dichos programas se realizarán en colaboración entre los Centros de Profesores y Recursos y los equipos universitarios y no universitarios acreditados por sus buenas prácticas

.. VI Encuentro Iberoamericano. Argentina Formación del profesorado



Els continguts propis d'aquesta web estan subjectes a una Llicència de Creative Commons.
Els continguts aliens s'utilitzen sense ànim de lucre i es retiraran si l'autor/a així ho indica.