

# Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España

## Proposals for initial teacher training of secondary education in Spain

Dr© Ernesto López Gómez (\*)  
Centro Universitario Villanueva  
España.

(\*) Autor(a) para  
correspondencia:  
Dr© Ernesto López Gómez  
Profesor Ayudante  
Centro Universitario Villanueva  
Calle Costa Brava, 2.  
Madrid  
+34 917340413  
Correo de contacto:  
elopezeducacion@gmail.com

### RESUMEN:

El punto de partida de este artículo es una referencia histórica al marco normativo sucedido en España, en relación a la formación inicial del profesorado de educación secundaria, desde el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), en los años 1970, hasta el reciente Máster de Formación del Profesorado. Se identifican después experiencias valiosas en torno a la formación inicial del profesorado –para el acceso a la función docente– que significan un avance en la construcción de la cultura profesional del futuro profesor de secundaria. Se proponen, finalmente, líneas de acción que orienten la formación inicial del profesor de secundaria, centradas en el dominio de la materia a enseñar, creación de conocimiento educativo, capacidad de intervención didáctica, dominio de los procesos comunicativos de aula y colaborativos de centro, integración entre teoría y práctica de la enseñanza, fortalecimiento de las prácticas y procesos de inducción e iniciación en la práctica para profesores noveles.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, cultura profesional docente, profesores desecundaria, práctica de enseñanza.

### ABSTRACT:

The starting point of this paper is a historical reference to the regulatory framework occurred in Spain in relation to the initial training of secondary school teachers from to Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) in the years 1970 to the recent Master de Formación del Profesorado. Following identify valuable experiences about initial teacher training, for access to the teaching profession, which meant an advance in the construction of the professional culture of the future secondary school teacher. Finally, we suggest lines of action to guide the initial training of a secondary school teacher focusing on dominance of matter, creating educational knowledge, capacity of didactic intervention, mastering communicative processes and institution collaborative processes, integration between theory and practice of teaching, strengthening of the practices and induction processes and finally induction in practice for new teachers.

**Keywords:** Pre-service teacher training, professional culture of teachers, secondary school teachers, teaching practice.

RECIBIDO:  
28 de Noviembre de 2011

ACEPTADO:  
14 de Enero 2012

## 1. INTRODUCCIÓN.

Un análisis de las últimas reformas de los sistemas educativos muestra que gran parte de estas han tenido lugar en la etapa de educación secundaria. Acaso por los estudiantes que a ella acuden, por la propia estructura del sistema educativo o bien, por los fines que persigue, lo cierto es que las principales reformas de los países de Europa se han llevado a cabo en este periodo educativo (Eurydice, 1997) y, aunque existe una amplia diversidad en la educación secundaria europea, la tendencia común ha sido optar por modelos comprensivos en el nivel inferior y diversificados en el nivel superior (Pedró, 1996). El sistema educativo español no ha sido ajeno a esta realidad.

Del mismo modo, señala Tedesco & López (2002) que en la mayoría de los países de América Latina se han emprendido reformas con objetivos cualitativos y cuantitativos ambiciosos que si bien distan más o menos del punto de partida según qué región, son necesarios enfrentar simultáneamente.

Estos cambios y reformas son consecuencia de la transformación de la educación secundaria durante las últimas décadas, dejando atrás una concepción elitista y especialmente academicista que la había acompañado hasta los años setenta (Esteve, 2003). Por suerte hoy son muchos los niños que han pasado al menos unos años por la escuela disfrutando del derecho a la educación que tienen reconocido. Hemos acudido en Occidente, siguiendo a Esteve (2003), a la llamada tercera revolución educativa capaz de escolarizar a casi la totalidad de niños, pero este dato casi numérico nos sitúa en la emergencia de una visión sobre la calidad educativa, a la luz de dicho cambio de orden cuantitativo.

En efecto, en el contexto actual de gran complejidad para la educación y los sistemas educativos, hay un interés amplio y creciente por mejorar la situación de nuestras escuelas y centros formativos en todos los niveles y etapas, desde el diseño de itinerarios auténticos y hojas de ruta capaces de responder a la exigencia de encuentro con la calidad educativa.

Si tomamos como punto de partida la máxima de que la calidad de un sistema educativo no excede la calidad de su profesorado (Barber & Mourshed, 2007) y entendemos que la educación está en manos del personal que la realiza, se cumple

entonces la ecuación: calidad del profesor es igual a calidad de la educación. Así, los esfuerzos invertidos en la formación del profesorado pueden ser un estimable indicador y posible predictor de la calidad de los sistemas educativos. Si bien, las reformas y los cambios en el sistema educativo español han sido representativos en las últimas décadas, no encontramos tal reformulación práctica en los programas de formación inicial del profesorado, especialmente en secundaria.

## 2. LA FORMACIÓN INICIAL PARA EL PROFESOR DE SECUNDARIA EN ESPAÑA: DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA AL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La educación secundaria en España se ha modificado desde las últimas reformas – especialmente las acometidas en 1970 y 1990– a partir de cambios estructurales de gran magnitud, que han repercutido en la organización curricular y en el profesorado, sin embargo no han tenido gran incidencia en los modelos formativos iniciales del profesor de secundaria (Bolívar, 2004). En efecto, encontramos que la formación inicial del profesorado de secundaria hasta un tiempo reciente ha estado regulada por normativas aprobadas hace tres décadas; pese al intento poco fructífero de las administraciones educativas por modificar el modelo, tan controvertido como obsoleto, conducente al Certificado de Aptitud Pedagógica<sup>1</sup> (CAP). Así, con la estructura del sistema educativo impulsada desde el modelo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) encontramos la propuesta del curso de cualificación pedagógica<sup>2</sup>, el cual solo se llegó a iniciar experimentalmente en alguna universidad. Esta formación para el profesor de secundaria, que pareciera un avance sobre el modelo anterior, no fue posible debido al cambio de gobierno (González Sanmamed, 2009).

La nueva propuesta formativa, al amparo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación

<sup>1</sup> Este certificado quedo regulado por el Decreto 1678/1969 sobre la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/1969/08/15/pdfs/A12979-12980.pdf>] y en la Orden Ministerial de julio de 1971 en la que se fijaron las actividades de los ICE. Dichas normativas surgen al amparo de la Ley General de Educación de 1970, disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>] donde en su Título Tercero, dedicado al profesorado, se indican los requerimientos mínimos de titulación para el acceso a los cuerpos docentes encargando y dando amplias competencias a los ICE sobre los cursos de formación pedagógica para los profesores de bachillerato –unificado, polivalente–.

<sup>2</sup> Regulado por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/1995/11/09/pdfs/A32569-32574.pdf>]

(LOCE) exige al profesor de Secundaria el Título de Especialización Didáctica<sup>3</sup> (TED) –art. 58.1–. Como es bien sabido, esta normativa y su calendario de aplicación fue interrumpido de inmediato, tras el nuevo cambio político sucedido en España en marzo de 2004 y finalmente derogada con la Ley Orgánica de Educación (LOE). Tras el nuevo rumbo normativo se modifican las características de la formación inicial del profesorado no universitario,<sup>4</sup> exigiéndose para el ejercicio de estas profesiones, la posesión del correspondiente título de posgrado en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior,<sup>5</sup> fijando el inicio de implantación<sup>6</sup> para el curso académico 2009/2010.

La nueva formación se estructura, curricularmente, a partir de 60 créditos europeos organizados en tres bloques. Describamos brevemente cada uno de ellos: El módulo Genérico, de al menos 12 créditos, se compone de las siguientes materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y escuela. El segundo módulo, Específico, está organizado, al menos, en torno a 24 créditos y está fundamentalmente destinado a la configuración propia de cada especialidad en los llamados *Complementos para la formación disciplinar*, en este también se incluyen los bloques: Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Por último, el módulo Prácticum se refiere al tiempo necesario de prácticas formativas en un centro educativo –necesariamente presencial– y su duración será de al menos 16 créditos, incluida ya la realización del trabajo fin de máster con un claro matiz investigador orientado a integrar todas las enseñanzas del conjunto del máster.

Es condición necesaria de acceso al máster, además de la propia titulación, acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Dada la dificultad para acreditar en los titulados universitarios españoles dicha cualificación lingüística, los institutos de idiomas de

3 Se dio continuidad a este planteamiento desde el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/2004/02/04/pdfs/A04716-04725.pdf>] en el que además se fijan las bases formativas del profesor de secundaria desde una estructura de dos años a la que el estudiante accedía una vez obtenida su titulación académica correspondiente.

4 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Vid. artículos 94, 95, 97 y 100; disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>].

5 Los aspectos fundamentales quedan regulados por la Orden Ministerial ECI/3858/2007, disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>] y el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, disponible en: [<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>].

6 Resolución de 16 de julio de 2008 de la Dirección General de Universidades, disponible en: [[http://www.ua.es/cedip/doctorat/normativa/docs/rectificacion\\_resolucion\\_291209.pdf](http://www.ua.es/cedip/doctorat/normativa/docs/rectificacion_resolucion_291209.pdf)].

las universidades que ofertan este máster están ofreciendo formación específica y adaptada a esta necesidad para dar respuesta a la ingente demanda. Acaso lo más preocupante es que no es tanto una oferta formativa como burocrática, pues sin dicha certificación los estudiantes no pueden acceder o titular en el máster. Todos somos conscientes que un idioma y más a un cierto nivel de cualificación y competencias diversas, no se adquiere en un corto periodo de tiempo casi de forma accidental.

Coincidimos con Buendía y su equipo de la Universidad de Granada (2011) cuando, en un reciente estudio, indican que la finalidad principal del máster en secundaria no es formar profesores que solo resuelvan las situaciones educativas, sino profesionales formados en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación e innovación, que puedan contribuir a que las futuras generaciones de alumnos estén mejor preparadas para afrontar los retos que se les presenten (Buendía et al, 2011, p. 59).

El nuevo horizonte formativo, a modo de máster, inicia una etapa llena de oportunidades formativas para los profesores de secundaria, algunos autores quizás más esperanzados la identifican como una nueva oportunidad (González Sanmamed, 2009), para otros, se trata de la última (González Gallego, 2010). Sin embargo, ante tanto optimismo, cierta precaución apunta a que, efectivamente, será el tiempo y la evaluación de la puesta en marcha del modelo formativo actual el que oriente las futuras acciones y el avance en la importante tarea de la formación inicial del profesorado de secundaria.

En definitiva, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido, durante el pasado más reciente, un espacio de discusión que ha tenido poca incidencia en la práctica normativa. Nos encontramos con un modelo formativo que se ha llevado a la práctica por más de tres décadas, desde la reforma propuesta en la LGE hasta el reciente Máster de Formación del Profesorado, lo que implica que un amplio colectivo docente actual ha sido formado desde un modelo controvertido en la literatura científica.

En efecto, han sido diversas las críticas al CAP, todas ellas con contenidos variados. Si bien una de las más consistente es la que lo considera como un *añadido pedagógico*, a modo de barniz superficial, con el que se pretendía que las personas que finalizan sus estudios universitarios con una formación muy general y disciplinar se conviertan en

docentes en pocos meses (Esteve, 1997). Igual de claro es el informe encargado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en 1998, donde los resultados de los cuestionarios realizados por los profesores de secundaria obligatoria indican que no se les ha enseñado la suficiente pedagogía para ser un buen profesional (60%), siendo más preocupante su percepción sobre la insuficiente formación en selección y organización de los contenidos entre ciclos y cursos (72% entre “nada y algo”), selección y diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de las capacidades del alumnado (70%), tratamiento de los ejes transversales (86%), atención a la diversidad: adaptaciones curriculares y diversificación curricular (82%), técnicas de trabajo en grupos cooperativos (81%), tutoría y orientación de los estudiantes (75%), procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (69%) y métodos de investigación en la práctica (82%) (García Garrido et. al, 1998, pp. 105).

No es de extrañar entonces que Yanes (1998) se refiera a la formación del profesorado como un gran *espacio desolado* y que González Gallego (2005) identifique la formación del profesor como invertebrada. De Puelles (2003) prefiere referirse a *políticas fallidas*. Sirva al caso, aquel famoso baile popularizado en los sesenta cuyo estribillo *izquierda, izquierda; derecha, derecha; delante y detrás, un, dos, tres...* puede ser un fiel reflejo de la realidad educativa y especialmente la que rodea a la formación del profesorado de secundaria, en el cual las políticas sin rumbo y los cambios políticos han hecho que tras muchos movimientos nos quedemos en el mismo sitio (Ibáñez-Martín, 2006). La consecuencia de esta *yenka* es, precisamente, que nos encontramos con la falta de un modelo claro y actualizado de formación de profesores de secundaria (Vázquez, 2007).

### 3. EXPERIENCIAS VALIOSAS EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA

Es importante tener en consideración que aquel que se empeña en dedicarse a la enseñanza ha comenzado ya, quizás años antes, su desarrollo formativo como futuro profesor desde diversas experiencias en torno a la función docente y a los grandes principios educativos que han de guiarla. En efecto, tiene gran relevancia el valor que los profesores le otorguen a su tiempo como estudiantes en la propia secundaria.

Sus experiencias habidas, el recuerdo de aquellos profesores merecedores de su reconocimiento y la forma en la que su centro concreto, el claustro y los compañeros de promoción dieron sentido a su etapa como estudiantes de secundaria, tiene una gran incidencia sobre la construcción de la cultura docente.

Unido a esta experiencia, resulta clave analizar los motivos por los que las personas deciden incorporarse a la docencia. Se puede pensar que es representativa y atractiva la imagen del profesor-educador como profesional de ayuda, en la que el componente esencial del quehacer docente está vinculado a relaciones interpersonales sumamente gratificantes. Puede ser una opción, asimismo, pensar que en la situación actual elegir la profesión de *profesor* y acceder a escalas de funcionariado aporta cierta estabilidad y seguridad laboral más si cabe en secundaria (Esteve, 1997), donde gran parte de estos estudiantes en formación inicial suele tener otras expectativas profesionales acaso más inestables en el mercado laboral. Así lo muestra el estudio de los profesores Córdoba, Ortega y Pontes (2009), en el que concluyen que una elevada proporción de estudiantes universitarios –de ciencias en su caso– contemplan la docencia en educación secundaria como salida profesional posible durante los años de sus licenciaturas, pero no como la preferente. El inicio de la carrera docente requiere de mecanismos para atraer y motivar el acceso a la profesión. Han sido las organizaciones internacionales especialmente quienes en los últimos años se han centrado en el estudio internacional y la comparación de estas cuestiones y su efecto en el posterior desarrollo profesional de los docentes (European Comission, 2002; OCDE, 2004; Eurydice, 2004).

Otra experiencia significativa se relaciona con el paso del futuro profesor de secundaria por la universidad. Así, la capacitación universitaria dentro de cada titulación cursada y la formación pedagógica según modos y planteamientos diversos crearán expectativas, representaciones mentales y ambiciones que conformarán el modo de ser y hacer del futuro docente. Un ejemplo claro es el tiempo de prácticas en los centros educativos, que no agota tal formación del profesorado, sino que la enriquece y pone en relación con los aspectos más teóricos de la profesión. Tal es la relevancia de esta formación que los profesores volverán a la universidad o bien a la formación, para perfeccionarse si experimentaron antes, cuando eran estudiantes, el valor de la formación inicial recibida en ella (Zanniello, 2007).

En el contexto europeo existen dos grandes tendencias desde las que se aborda

la formación inicial del profesorado de secundaria (European Commission, 2002). Estos dos modelos resultan clave y se diferencian esencialmente en cómo han de organizarse los contenidos didáctico-pedagógicos. En primer lugar, los modelos sucesivos, en los que el estudiante de educación, una vez terminada la formación general, recibe la formación profesional pedagógica seguida de una formación práctica. Este es el modelo vigente en España y de gran tradición en otros países como Italia y Francia. La principal dificultad de este modelo formativo es la falsa idealización profesional del estudiante de historia, matemáticas, química o geografía que realizan sus estudios universitarios viéndose como investigadores históricos, químicos, matemáticos o geógrafos y que finalmente terminan trabajando como profesores (Domínguez Garrido & Blázquez Entonado, 1999).

En cambio, una formación desde modelos formativos simultáneos puede ayudar a que el futuro profesor encare su carrera profesional con una óptica distinta y forje en él dimensiones de la profesión docente desde los años formativos. En efecto, el aprendizaje de los mismos contenidos científicos se hace de otra forma cuando el estudiante piensa que va luego a utilizar esos conocimientos como profesor, que cuando el estudiante trabaja para convertirse en historiador o en químico (Esteve, 2005). En este último caso, la tarea es doble pues el historiador o químico debe comenzar después a reestructurar sus conocimientos pensando que profesionalmente se va a dedicar a la educación. Una alternativa sería diseñar titulaciones específicas para el profesorado de secundaria donde los estudiantes de profesorado recibieran una formación general y profesional de forma simultánea seguidas de una formación práctica. Así se hace en países como Dinamarca, Alemania o nuestra vecina Portugal. Si bien optar por modelos consecutivos o simultáneos tiene distintas implicaciones para el desarrollo de la identidad profesional, no podemos reducir la formación inicial para el profesor de secundaria a un periodo donde únicamente conozca a fondo su ciencia (saber) y además adquiriera una formación didáctica-pedagógica (saber enseñar). Hay que convertir, además, la formación inicial en un espacio formativo donde el profesor sea capaz de avanzar, de introducirse en la cultura docente haciendo posible, desde su capacitación, la necesaria profesionalización de la docencia en secundaria. Especialmente en España, donde desde el modelo LOGSE, vienen impartiendo docencia en la secundaria obligatoria maestros de enseñanza primaria –en el primer ciclo–, licenciados y los antiguos catedráticos de bachillerato. Aunque es una situación a extinguir, ha ocasionado una falta de identidad profesional en el colectivo docente que atiende esta etapa. Por todo ello, la formación inicial ha de



ser tomada en serio como eje de las políticas educativas por su justificada incidencia en el desarrollo profesional y en la construcción de la cultura profesional del colectivo docente, en definitiva, en la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2007).

Entendemos que la cultura profesional del docente es aquel horizonte de expectativas sociales y representaciones del rol docente, que hace referencia a sus concepciones profesionales sobre el currículo y la didáctica, a las tareas de su trabajo, así como a los espacios socio-afectivos y condiciones laborales en las que desarrollan su función. Sería en definitiva el *ethos* cultural que rodea a la profesión docente donde encontramos fuertes tensiones entre posiciones ideológicas que quieren definir el trabajo de los docentes y el propio quehacer biográfico que acompaña al docente, así como rigideces entre la cultura escolar y las creencias profesionales de los docentes en un marco de concepción de la escuela como organización que aprende (Pérez, 2000). Es interesante en este sentido el trabajo de Rivas, Sepúlveda & Rodrigo (2005) en el que, desde una investigación sobre distintas biografías de profesores de secundaria, caracterizan a la cultura profesional desde los siguientes ejes:

- (a) Las expectativas sociales asociadas a los distintos niveles y tipos de enseñanza en el nivel de secundaria determinan distintos modelos de comportamiento de los docentes;
- (a) Las experiencias profesionales, a través de las historias de los centros educativos, determinan el marco de afinidades y conflictos entre los profesores;
- (a) La tarea del profesor se define en torno a la enseñanza;
- (a) La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumno;
- (a) El aislamiento caracteriza el trabajo de los profesores. (Rivas, Sepúlveda & Rodrigo, 2005, p. 19).

Una vez concluida la formación inicial, solo queda la iniciación del docente en la práctica y el comienzo de su desempeño profesional. Si eran importantes las experiencias anteriores propias del profesor como estudiante, no es menos relevante el periodo de inducción a la docencia de los profesores noveles (Terigi, 2009; Velaz de Medrano, 2009; Marcelo, 2009).

El reciente trabajo de Ingersoll & Strong (2011) revisa y examina críticamente 15 estudios empíricos, realizados desde mediados de 1980, sobre los efectos del apoyo, orientación y programas de inducción para profesores principiantes. La mayoría de los estudios analizados dan soporte empírico a la afirmación de que el apoyo a los profesores principiantes tiene un impacto positivo en el compromiso de los profesores, las prácticas docentes de aula (manejo de la clase, ajuste de actividades motivadoras, reflexión de los estudiantes) y los logros de los estudiantes expresados en forma de un incremento en el rendimiento escolar. En otro estudio, Athanases et al. (2008) examinaron cuatro casos de mentores encargados de los programas de inducción a maestros. Estos investigadores destacan la importancia que para ellos tienen las herramientas, guiones y rutinas para apoyar el trabajo de los maestros en su incorporación a la docencia, pero que el plan de formación del profesorado mentor debe adaptarse a las necesidades de cada institución, evitando contenidos genéricos para poder vincular las necesidades de los nuevos profesores con los estudiantes y las instituciones.

En definitiva, las experiencias presentadas (Figura 1) sintetizan momentos importantes que actúan de sustento para el futuro profesional del docente de educación secundaria siendo igualmente relevantes para la construcción de la cultura profesional.

**Figura 1.** Experiencias valiosas en torno a la formación inicial



Los ejes de acción han de centrarse, sobretodo, en la formación inicial del profesorado y en los momentos en los que el profesor se introduce en la profesión docente. Así, la necesidad de una *cultura profesional* o *profesionalización* de la enseñanza pasa por entender la formación como un *proceso* de desarrollo personal y profesional, donde el avance profesional implica igualmente un proceso de mejora permanente de proyección cultural en el colectivo docente y que, en el caso del profesorado, influye en la calidad de la educación y también en el autoconcepto docente (Sarramona, Noguera y Vera, 1998). Por lo tanto, la formación inicial para el docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en colaboración (Imbernón, 1994, p. 104).

El foco de la formación inicial y el de la inducción a la tarea docente adecuadamente diseñados, planificados y organizados pueden ayudar en la necesaria profesionalización docente anteriormente descrita. Así mostramos a continuación propuestas y alternativas para la formación inicial del profesorado de secundaria.

#### **4. PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA**

En primer lugar, quisiéramos referir la necesaria preparación y dominio científico del docente de las materias a enseñar, del contenido de la enseñanza. Una vez logrado esto, lo realmente importante y significativo para el profesor es saber adaptar el conocimiento científico a las estructuras, conocimientos previos e intereses de los alumnos (Esteve, 2003).

Así, el profesor desde su capacitación pedagógica, ha de seleccionar de la ciencia aquellos contenidos a enseñar, atendiendo a criterios de edad y maduración, nos referimos en definitiva a aquello a lo que Shulman (1986, 1987) vino a denominar *pedagogical content knowledge* y que no es otra cosa que “el conocimiento que va más allá del tema de la materia en sí y se sitúa en la dimensión del conocimiento para la enseñanza” (Shulman, 1987, p. 9). Se trataría de un proceso complejo de transposición didáctica que avanza desde el saber sabio y científico al *saber enseñado*

(Chevallard, 1998) construyendo “conocimiento educativo” (González Gallego, 2005, pp. 209-210).

Este avance epistemológico para el profesor es capital en contra de lo que algunas voces<sup>7</sup> señalaron, acusando al reciente Máster de Formación del Profesorado de Secundaria como el gran obstáculo al conocimiento, ya que en el fondo lo importante es que los futuros profesores sepan más de lo que enseñan, de sus materias. Esta idea subyace del pensamiento que durante mucho tiempo se ha mantenido acerca de que la formación del profesorado de secundaria era una aplicación directa del saber teórico a la práctica (Carlson, 1999) desde un enfoque formativo-deductivo presente que presupone el dominio didáctico como consecuencia directa de un dominio científico.

En complemento, otro enfoque alternativo y con gran aceptación es el basado en la práctica en la que la formación está en conexión con las instituciones y se centra en el aprendizaje de los alumnos desde la referencia al trabajo escolar. La formación del profesorado aquí se ha de realizar desde dentro de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes (Novoa, 2009), donde la figura del profesor-mentor guía las actuaciones del profesor novel (Ezer, Gilat & Sagee, 2010).

La principal dificultad reside en que estos dos enfoques, tomados en serio, crean una brecha difícilmente salvable. Así, autores como Smith (2003) considera necesario unir teoría y práctica desde un enfoque que necesita, en primer lugar, un cambio en el papel de los profesores universitarios como formadores de profesores donde tiene gran valor la reflexión, las inquietudes de los futuros profesores y sus interacciones reflexivas (Smith, 2003, p.53).

El formador de profesores tiene que ser capaz de prestar ayuda significativa a los estudiantes de profesorado para poder atravesar las fases de reflexión sobre los elementos teórico-prácticos de su disciplina (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Así en el Máster de Formación del Profesorado actual, y concretamente desde el que

---

<sup>7</sup> Nos referimos a la Propuesta que la Junta de Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid elevó sobre la eliminación del referido Máster y que otras Facultades apoyaron igualmente. Documento disponible en: [<http://fs-morente.filos.ucm.es/manifiesto/index.htm>]

se está impartiendo en la Universidad Complutense de Madrid, se han impulsado dos seminarios de reflexión docente<sup>8</sup> sobre el tiempo de *Practicum*. La intención de estos seminarios es acompañar a los estudiantes en su periodo formativo práctico y crear un ambiente reflexivo-colaborativo, en el cual intercambiar experiencias sobre la iniciación a la práctica docente. En efecto, el tiempo de prácticas en el nuevo Máster del Profesorado de Secundaria tiene un importante espacio de dedicación y requiere de una mayor colaboración entre tutores universitarios y de los centros educativos en el diseño y en el desarrollo del plan formativo de los futuros docentes desde una alternancia entre los periodos de prácticas y de teoría, fundamentando los problemas de los centros con la discusión científica-teórica pertinente. Así, el acompañamiento que los tutores de prácticas realizan al profesor tiene una gran incidencia formativa, no solo favoreciendo la relación [tutor-centro educativo; tutor-universidad] con el estudiante, sino tendiendo puentes de trabajo y colaboración entre los tutores de ambas instituciones (Spendlove, Howes & Wake, 2010).

La fase práctica se dibuja así como uno de los pilares principales de la formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas donde pueden acercarse a los procesos interactivos-comunicativos, a la vez que entran en contacto directo con su futura profesión y permite a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, dotándoles de marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales (Valle & Manso, 2011, 272).

Además de la intervención sobre el ecosistema educativo, son importantes las prácticas de observación e interacción, ya que posibilitan la formación de representaciones mentales y de intuiciones preconcebidas que favorecen la construcción de la identidad y sentir profesional (Esteve, 1997). Esta formación práctica les posibilita construir e interiorizar una visión integrada de los principios pedagógicos, de las situaciones educativas y de su propio estilo profesional que le acompañarán en su futura labor (Zabalza, 2006).

La formación inicial requiere de un auténtico compromiso y profesionalización desde un estilo de pensamiento y acción apoyado en una visión profesional centrada en el conocimiento profundo del saber, sin duda, pero cuya base académica esté apoyada en una capacidad de intervención didáctica, planteada como un proyecto auténtico

---

8 Información disponible en: <http://portal.ucm.es/web/master-profesorado/seminarios> [Consultado por última vez 10-11-2011]

de asunción continua del desarrollo personal, institucional y colaborativo (Medina, 2010, p.137).

Resulta clave entonces el dominio, por parte del docente, de los procesos comunicativos e interactivos del aula y en el amplio contexto del centro educativo con el conjunto de profesores (Esteve, 2003).

Estos procesos interactivos requieren del trabajo sobre las dimensiones personales de la profesión docente y, más en concreto, de la capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico (Van Manen, 1998). Así, algunos autores que han cultivado la dimensión social de la tarea educativa como Darling-Hammond et al. (2005) destacan que el profesor de secundaria debe:

- (a) (a) conocer a los alumnos y su forma de aprender y desarrollarse en un contexto social,
- (a) (b) conocer los contenidos y fines del currículo a la luz de unos propósitos sociales y
- (a) (c) conocer la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. (Darling-Hammond et al., 2005, p.478)

Esta dimensión social enfatiza la valoración positiva del trabajo en equipo y del ejercicio colectivo de la profesión (Novoa, 2009) y, más aún, pone de manifiesto que “la construcción de una cultura y clima positivo en el aula y centro” y “la colaboración en la institución como participación compartida” son grandes orientaciones para la formación de profesores de secundaria (Domínguez & Blázquez, 1999,164).

Siguiendo a Medina (1994, p. 62) la colaboración es “una visión crítico-cooperativa que promueve el análisis de la acción docente y de la actualización profesional y un modelo de construcción teórico-práctico de procesos de enseñanza-aprendizaje en común”. Así, desde la formación inicial, la cooperación y el aprendizaje cooperativo deben ser un contenido esencial, no solo como metodología docente o posibilidad didáctica, sino también como proyección en la institución convencidos de su potencialidad y beneficios (León, Felipe, Iglesias & Latas, 2011). El trabajo colaborativo implica una mirada más amplia que las rutinarias reuniones de trabajo estructuradas o entrevistas

informales tan usuales y se sitúa en el ámbito de la mentorización de profesores noveles, asesoramiento a compañeros sobre cuestiones en las que un docente ha profundizado, entre otras, y requiere, igualmente, establecer vías comunicativas que fomenten la investigación e innovación. En definitiva, colaborar es comprometerse con el resto de profesores y comunidad educativa en su conjunto huyendo de una interpretación del quehacer educativo reduccionista y de corte individualista. Es fundamental el fomento de una cultura de colaboración en las instituciones educativas donde se compartan soluciones para problemas comunes.

## **5. CONCLUSIONES**

La formación inicial ofrecida desde diversos modelos formativos, ya sean simultáneos o consecutivos, tiene gran incidencia en el desarrollo profesional del profesor de secundaria (Bolívar, 2007). El caso actual de España, en el que el estudiante primero se capacita disciplinariamente y después pedagógicamente, ocasiona y provoca que se solapen dos identidades distintas, por ejemplo, la del historiador y la del profesor de historia o la del geógrafo y el profesor de geografía. Así, proponemos dos alternativas posibles para la formación inicial del futuro profesor de secundaria. La primera identifica que la formación inicial ha de construirse desde los primeros años de universidad, en paralelo y simultáneamente a la formación disciplinar, desde itinerarios formativos que avancen a lo largo de la titulación. Se trataría de que aquel que quiere dedicarse a la enseñanza, desde que comienza su formación universitaria, pueda comenzar a formarse desde el origen, desde el principio. Somos conscientes de que la salida laboral a la docencia entre aquellos titulados en historia o geografía, por seguir con el ejemplo, no tiene por qué ser la más representativa en sus años como universitarios y que muchos pueden decidir dedicarse a la docencia años después de titular en su disciplina. Para ellos va nuestra segunda alternativa, que consiste en una formación de Máster, a modo de posgrado, que se constituye como una formación pedagógica para aquellos titulados que sin saber que se dedicarían a la enseñanza durante sus años en la universidad deciden empeñarse a la docencia una vez terminadas sus respectivas titulaciones. Justificamos entonces la pertinencia de dos modelos posibles que no se solapan y que pueden ofertarse simultáneamente.

Por otro lado, los procesos de iniciación a la práctica docente son claves para el futuro profesor y requieren de un cambio profesional en el formador de profesores que le

implique más en el proceso de aprendizaje del profesor que tutela y le mantenga en continua colaboración con los tutores de los centros donde se inicia. La formación inicial del profesorado de secundaria, además de un espacio para el avance en el saber y saber enseñar del profesor, se convierte así en un espacio en el que el futuro profesor debe aprender los aspectos sociales de enseñar mediante el apoyo a la formación de la identidad docente (Timostsuk & Ugaste, 2010). La identidad del docente no se diluye en una cultura profesional fijada si no que más bien aflora como alternativa y construcción en un proceso donde las experiencias biográficas en torno a los ejes mencionados tienen un gran valor. El compromiso futuro del profesor con las tareas de la profesión docente depende en gran medida de la formación inicial recibida y de sus experiencias vitales significativas en torno a la profesión docente (Zeichner, 1985)

En síntesis, las líneas de acción generales que han de orientar la formación inicial del profesor de secundaria, se centran en el dominio de la materia a enseñar, la creación de conocimiento educativo, la capacidad de intervención didáctica, el dominio de los procesos comunicativos de aula y colaborativos de centro, la integración entre teoría y práctica de la enseñanza, el fortalecimiento de las prácticas y los procesos de inducción e iniciación en la práctica para profesores noveles.

Debemos superar la visión actual de la docencia, especialmente en secundaria, “como una actividad instrumental y técnica desde una formación inicial del profesorado que permita desarrollar la tarea docente como un proceso de investigación en el sentido epistemológico y metodológico” (González Sanmamed, 2009, pp. 74-75). Una formación inicial orientada desde las propuestas anteriores está llamada a constituir el primer paso en el proceso de aprendizaje del docente (Bolívar, 2007). Su profesionalización como tal y la construcción de la cultura profesional continuarán, precisamente, desde el marco continuo de la formación permanente, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida docente.



## REFERENCIAS

- Athanasios, S., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (diciembre, 2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. (McKinsey Report). Recuperado de: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Bolívar, A. (julio-diciembre, 2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120105.pdf>
- Bolívar, A. (sin fecha, 2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Buendía, L., Berrocal de Luna, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. & Tomé, M. (sin fecha, 2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el "Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Carlson, H. (sin fecha, 1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 5(2), 203-218.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Córdoba, F., Ortega R. & Pontes, A. (sin fecha, 2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en educación secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, 348, 401-421.

- Darling-Hammond, L., Pacheco, A. , Michelli, N., LePage, P., Hammerness, K. & Youngs, P. (2005). Implementing curriculum renewal in teacher education: managing organizational and policy change. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do* (pp. 442-479). San Francisco: Jossey Bass.
- De Puelles, M. (2003). Las políticas (fallidas) del profesorado en España. En C. Benso y M. C. Pereira (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Universidad de Vigo.
- Domínguez, M. & Blázquez, F. (sin fecha, 1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educación XX1*, 2, 155-182
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (2005). Las profesiones docentes. En J. Ruiz (Ed.), *Pedagogía y educación ante el s.XX1* (pp. 679-696). Madrid: Universidad Complutense.
- European Commision (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (1997). *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2004). *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R. (octubre, 2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.

- García, J., Buj, A., González, J., Ibáñez-Martín, J., de la Orden, A., Pérez, J. & Rodríguez, J. (1998). La profesión docente. En IMCE *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. 1997. Informe Global.* (pp. 109-123). Madrid: MEC-INCE.
- González Gallego, I. (2005). Una formación “invertebrada” la de ser profesor. En F. de Vicente (Coord.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 205-260). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado- MEC.
- González Gallego, I. (2010). Un libro para la última oportunidad. En I. González Gallego & E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 19-26). Barcelona: Graó.
- González Sanmamed, M. (sin fecha, 2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Educación, 350, 57-78.*
- Ibáñez-Martín, J. A. (sin fecha, 2006). La educación a paso de yenka. De John Stuart Mill a Aldous Huxley. *Nueva Revista, 103, 44-57.*
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Grao.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (junio, 2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research, 81(2), 201-233.*
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. & Latas, C. (sin fecha, 2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 354, 715-729.*
- Marcelo, C. (sin fecha, 2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 1-25.*

- Medina, A. (sin fecha, 1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3, 59-78.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En I. González & E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150). Barcelona: Graó.
- Novoa, A. (sin fecha, 2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OCDE (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
- Pedró, F. (mayo-agosto, 1996). Modelos de enseñanza secundaria en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, 204, 277- 291.
- Pérez, M. (sin fecha, 2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching*, 17- 18, 201-216.
- Rivas, J., Sepúlveda, M. y Rodrigo, P. (diciembre, 2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(47). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>.
- Sarramona, J., Noguera, J. & Vera, J. (sin fecha, 1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144.
- Shulman, L. (sin fecha, 1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14,
- Shulman, L. (primavera, 1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, P. (primavera, 2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.

- Spendlove, D., Howes, A. & Wake, G. (enero, 2010). Partnerships in Pedagogy: Refocusing of Classroom Lenses. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-77.
- Tedesco, J. & López, N. (abril, 2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*, 76, 55-69.
- Terigi, F. (sin fecha, 2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (agosto, 2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550.
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (noviembre, 2010). Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Valle, J. & Manso, J. (sin fecha, 2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, G. (sin fecha, 2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios Sobre Educación*, 12, 41-57.
- Velaz de Medrano, C. (sin fecha, 2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Yanes, J. (septiembre-diciembre, 1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.

Zabalza, M. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. Escudero & A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

Zanniello, G. (sin fecha, 2007). La formación de los profesores de escuela secundaria en Italia. *Estudios Sobre Educación*, 12, 101-113.

Zeichner, K. (sin fecha, 1985). Dialéctica de la socialización del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 95-123.