

FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Escrito por Primitivo Sánchez Delgado

*Primitivo Sánchez Delgado. Subdirector de Formación Permanente del ICE
Titular de Universidad en Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

La puesta en marcha del proceso de convergencia europea para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido popularmente como Proceso de Bolonia, supone una amplia gama de cambios en la educación universitaria en España. Entre esos cambios, aquí abordamos los que se están produciendo en la formación inicial del profesorado no universitario, centrándonos en la formación de Maestros y de Profesores de Educación Secundaria. En los Maestros el cambio fundamental es de realizar una Diplomatura de tres años a realizar un Grado de cuatro años, aunque se ha perdido la oportunidad de darle una formación de Máster, como se exige para los demás cuerpos docentes. En el Profesorado de Educación Secundaria los cambios fundamentales son: en la formación científico-disciplinar, de realizar una Licenciatura a realizar un Grado; y en la formación pedagógica, de realizar el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) a realizar el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

DESCRIPTORES: Formación del profesorado, formación inicial, formación pedagógica, Espacio Europeo de Educación Superior, proceso de Bolonia, convergencia europea.

ABSTRACT

The launch of the European convergence process for building the European Higher Education Area, popularly known as the Bologna Process represents a wide range of changes in university education in Spain. Among those changes, here the deal taking place in initial education for no university teachers, focused on the training of primary and secondary school teachers. Primary teachers in the fundamental change is from to carry out a Diploma in three years to four years of a degree, but has lost the opportunity to give a master training, as required for other faculties. In the secondary school teachers the key changes are: in scientific education from doing a "Licenciatura" (5 years) to perform a Bachelor Degree (4 years), and in teacher training, from making the course to obtain the "Certificado de Aptitud Pedagógica" (CAP) to perform the Master of Teacher Training for Secondary Education.

KEY WORDS: Teacher education, European Higher Education Area, Bologna Process, European convergence.

La adquisición exige la presencia de unos profesores bien preparados, comprometidos, motivados y remunerados adecuadamente, con perspectivas de carrera, sensibles a las posibilidades y a las aportaciones de todos sus alumnos, que operen en un contexto que proporcione las condiciones para una adquisición eficaz y una educación que permita la reflexión sobre lo que hay que adquirir y el modo de hacerlo. (BERNSTEIN, 1998: 26-27).

Dada la importancia creciente de la educación en la vida de las personas que deben desenvolverse en una sociedad con bulimia de información y anorexia de conocimiento; dada la importancia creciente de la escuela como agente socializador que por un lado ha desbancado a la comunidad, al trabajo y a la iglesia en su contribución tradicional a la socialización, que disputa esta tarea incluso a la familia, y que, en el último siglo, ha incrementado su tiempo de influencia de ser cuatro o seis años para la mayoría, a ser diez años para todos (educación obligatoria) más cinco o seis para la inmensa mayoría; dada, en fin, la importancia del profesor como máximo responsable, aunque no único, de la conducción de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela en cualquiera de los niveles y modalidades educativas, parece necesario prestar una especial atención a su proceso de formación

El éxito o el fracaso de los procesos educativos puede ser debido a multitud de factores determinantes, desde la voluntad política y la disponibilidad económica hasta los planteamientos curriculares. Junto a esos factores, no parece discutible el hecho de que uno de los pilares fundamentales sobre los que se apoya el funcionamiento de un sistema educativo es el profesorado. Según Delors (1996: 162):

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso de acuerdos entre los países implicados para lograr la convergencia en el funcionamiento de las universidades de forma que se facilite la movilidad del alumnado sobre todo, pero también del profesorado y de los profesionales que se formen en esas universidades, así como el intercambio de conocimiento.

Entre los acuerdos fundamentales cabría destacar el establecimiento de un Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y de un Suplemento Europeo al Título, que certificarán la adquisición de las competencias necesarias para cada perfil profesional. "Las competencias explicitan modos de proceder profesionales, es decir, la amalgama compleja de capacidades para comprender situaciones (a veces únicas e irrepetibles), atribuirles significado y decidir como actuar adecuadamente tras evaluar todos los factores necesarios. Los modos de proceder profesionales van mucho más allá del dominio de un listado de conocimientos o de técnicas concretas" (Sánchez y Gairín, 2008: 55). La competencia es un concepto clave del EEES y, frente a la concepción simplista que algunos pretenden, hay que resaltar la complejidad del mismo. Como señala García Fraile (2008: 26): "Es necesario que la formación en competencias se sustente teóricamente en un pensamiento complejo".

Los títulos se atenderán a un sistema de tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

De momento se han incorporado 47 países europeos, por tanto, supera ampliamente el ámbito de la Unión Europea.

La Carta Magna de las universidades europeas firmada por los rectores asistentes al *IX Centenario de la Universidad de Bolonia* fue el precedente de este proceso de convergencia que se inició con la *Declaración de la Sorbona* en París en 1998 firmada por cuatro países, se amplió mucho en 1999 en la *Declaración de Bolonia*, que ha dado a la convergencia europea en los estudios universitarios el nombre popular de "Proceso de Bolonia". Se han desarrollado posteriormente reuniones de responsables de las universidades en las *Convenciones de*

Instituciones de Educación Superior de Salamanca en 2001 y de Graz en 2003, así como en las *Conferencias de Ministros* de Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y Lovaina 2009.

Así pues, el profesorado no es el único responsable del funcionamiento del sistema educativo, pero sí uno de los más importantes; la formación no es la única responsable de la acción del profesorado, pero sí una de las más importantes. Parece que Fullan (2002: 122) tiene razón al afirmar que "la educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación". El EEES supone uno de los cambios más importantes de la educación en nuestro país en los últimos años.

El proceso de Convergencia Europea es una magnífica excusa para reflexionar más intensamente sobre nuestra práctica profesional, para replantearnos algunas de nuestras concepciones y de nuestras prácticas docentes; en definitiva, para dar pasos en la mejora de la institución universitaria que debe mantener una posición de constante vanguardia en la sociedad, como productora de conocimiento y como formadora de profesionales. (Sánchez y Gairín, 2008: 9).

En consecuencia, aquí pretendemos analizar algunos de los cambios más importantes que la incorporación al EEES va a producir en la formación inicial del profesorado.

1. Componentes de la formación del profesorado.

Como hemos expuesto en otro lugar (Sánchez Delgado, 2005: 248): "La formación del profesorado abarca tres grandes áreas: A. Formación teórica con dos componentes: formación académica y formación pedagógica. B. Formación práctica. C. Formación "actitudinal".

A. Formación teórica:

a. **Formación académica**, entendida como la formación científico-disciplinar a través de la que los futuros docentes adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las áreas, materias y disciplinas científicas, técnicas, filosóficas, artísticas, etc. que han de impartir.

b. **Formación pedagógica**, que incluye estudios de pedagogía, didáctica, tecnología, organización, psicología, filosofía, sociología de la educación, etc. Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor en formación la base necesaria para reflexionar sobre su práctica como profesional de la educación de forma que pueda avanzar en ese "saber hacer", saber enseñar-ayudar a aprender, que tanto influye en la labor docente.

B. Formación práctica.

Dirigida a proporcionarle las destrezas y procedimientos que se requieren para la intervención didáctica en la realidad educativa. Para Schön (1992: 45):

Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.

Schön (1992: 47) analiza diferentes concepciones del prácticum que se remiten a diferentes perspectivas en la forma de concebir la educación, progresivamente más adecuadas a la realidad multiforme, única e irrepetible de muchas situaciones educativas:

a. Reconocer y aplicar reglas estándar:

Si vemos el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas, y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, veremos el prácticum en

su conjunto como una forma de preparación técnica. Será competencia del instructor transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica.

b. Razonar sobre problemas a partir de reglas generales:

Si vemos el conocimiento profesional en términos de «pensar como un/una...» directivo, un abogado o un profesor, los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes pero aprenderán, también, la formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.

c. Desarrollar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fallan las formas habituales de pensar:

Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, como los arriba señalados, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación.

El problema más grave, tal como nosotros lo vemos, es que no exista prácticum, que no exista la oportunidad de enfrentarse a la práctica en una situación en la que la inexperiencia del futuro profesional no tenga graves e inevitables repercusiones sobre el alumnado y, en consecuencia, sobre el profesional. Comenzar la práctica profesional con plena responsabilidad siendo inexperto puede conducir a experiencias que condicionarán el resto de la vida profesional hasta el punto de llevar a algunos a cambiar de profesión o a desarrollarla de modo deficiente en perjuicio propio y de los que deben recibir la atención profesional. Quizá resulte más claro el tema pensando en el ámbito de la cirugía que en el de la educación donde las heridas son menos visibles. Si pensamos en un error que por inexperiencia puede costar la vida a un paciente, es terrible para el paciente. Pero... ¿qué consecuencias puede tener para el cirujano principiante? En educación no son una rara excepción los profesionales que abandonan para siempre en los primeros meses o años de ejercicio. ¿Tendrá algo que ver la realización o no, y las características de la realización del prácticum? Los profesionales de la educación arrojan uno de los más altos porcentajes de consultas psiquiátricas. ¿Algunos de esos profesionales no habrán llegado a esa situación por no haber dispuesto de un prácticum en el que aprender a enfrentar adecuadamente situaciones tan complejas como las que se presentan diariamente en los centros educativos sin sentirse plenamente responsables y disponiendo de un tutor capaz de orientarle adecuadamente? Las consecuencias para el alumnado no sólo no son menos importantes, sino que cuentan con el claro agravante del efecto multiplicador.

C. Formación actitudinal, que busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el "espíritu de artesanía" que necesitará para actuar adecuadamente. Es una dimensión básica si tenemos en cuenta que de nada serviría un profesor con una excelente formación científica y pedagógica e incluso un gran dominio de las estrategias de intervención en la práctica, si no tiene la voluntad de aplicarlas adecuadamente. De poco sirve que sepa y sepa hacer, si no quiere hacer. Además la mayoría de las decisiones importantes en educación no son de tipo técnico, sino de tipo ético. En el informe de la UNESCO dirigido por Delors (1996: 172) se resalta:

Una las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos.

2. Formación inicial según el tipo de profesor.

Aunque el profesorado actual en España pertenece a diversos cuerpos y grupos, a veces muy reducidos, aquí vamos a centrarnos en el análisis de los tres grupos más grandes de profesorado, ya que los procesos de formación inicial del resto de profesores son asimilables a alguno de estos: Maestros, Profesores de Educación Secundaria y Profesores de Universidad. Analizaremos en cada caso las características fundamentales de cada uno de los componentes de los procesos de formación antes y después de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, obviando las diferencias entre los distintos cuerpos y sectores en que se dividen cada uno de estos tres grandes grupos.

2.1. Maestros.

2.1.1. Formación teórica.

La formación teórica de los maestros en el sistema anterior al EEES tiene una duración de dos cursos y medio, que junto a medio curso de prácticum, dan acceso al título de Maestro, con una categoría académica de Diplomado universitario.

Además del limitado tiempo de **formación académica**, en cuanto a los contenidos cabe resaltar la multitud de materias que deben cursar en relación con lo que podríamos denominar contenidos especializados que después deberán impartir como docentes, a los que hay que sumar las materias con contenidos pedagógicos.

La existencia de las especialidades establecidas por el Real Decreto 1440/1991 de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical con planes de estudio de 1992, y de Educación Especial, y Audición y Lenguaje con planes de estudios de 1995, apenas ha paliado la multitud de materias que el alumnado debe cursar y que repercute sin duda en la profundidad con que pueden trabajarse.

La **formación pedagógica** aparece en todos los cursos de la carrera con materias como Didáctica, Organización Escolar, Tecnología Educativa, Psicología o Sociología Educativa, si bien deben compartir los sin duda escasos dos años y medio con la multitud de materias que acabamos de señalar más arriba. Además la formación académica tiende hacia concepciones didácticas y así las materias se denominan Didáctica de la Ciencias Sociales, Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Matemáticas, etc. Sin embargo, la mayoría del alumnado se queja de que en la mayoría de las ocasiones sólo se presta atención a los contenidos de la disciplina en cuestión y no a la forma de enseñarla, a los aspectos didácticos que el nombre anuncia. El profesorado de estas materias suele ser licenciado o doctor en la materia correspondiente (Matemáticas, Lengua, Geografía, Historia...) y en pocas ocasiones tiene amplia formación pedagógica.

El Espacio Europeo de Educación Superior introduce modificaciones muy significativas respecto a la formación teórica de los maestros:

El título de Diplomado es sustituido por el título de Grado. Aunque el EEES establece que los títulos de Grado podrán tener una duración de entre 180 y 240 créditos ECTS (equivalentes a 3 ó 4 años, respectivamente), la Administración educativa española en el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* establece una duración de 240 créditos ECTS para todos los títulos de Grado:

Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. (Artículo 12.2)

La formación teórica tendrá una duración de algo más de tres cursos (en torno a 190 créditos), pues en torno a 50 créditos se dedicarán al prácticum incluyendo el Trabajo de fin de Grado, según las ordenes que regulan las profesiones de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Las siete especialidades anteriores quedan reducidas a sólo dos en el EEES: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Dado que son profesiones reguladas por el Estado, deben atenerse a lo establecido en las Órdenes que establecen los requisitos correspondientes:

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Cada Universidad diseñará y, tras superar el proceso de evaluación cuyo elemento fundamental es el informe de expertos realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), pondrá en práctica un Plan de Estudios que, ateniéndose a las Órdenes antes citadas, que regulan estas profesiones, incluirá las materias y asignaturas que considere convenientes y contendrá sin duda diferencias con otras universidades. Quizá una de las claves sea el equilibrio entre la formación en las disciplinas del currículo y la formación pedagógica necesarias para estos profesionales. Se podrá considerar que unos diseños y realizaciones son mejores o peores que otros, pero todos tendrán unos mínimos de calidad regulada por las Órdenes y el amplio proceso de evaluación seguido para su aprobación.

Una evidencia clara, pues, es que se incrementa significativamente el tiempo dedicado a la formación teórica de los maestros, tanto disciplinar como pedagógica, lo que redundará sin duda en una mejor preparación y mayor competencia profesional.

2.1.2. Formación práctica.

La formación práctica, tiene ya una larga tradición en la formación de maestros, si bien su duración y, sobre todo, su distribución a lo largo de la carrera ha sufrido cambios y variaciones que van desde la presencia de prácticum en todos los cursos, a la concentración de todo el prácticum en el último cuatrimestre de la carrera. Pensamos que esta última opción pierde en gran medida la posibilidad de interacción entre la teoría y la práctica, de intercambio de experiencias del alumnado, de reflexión crítica compartida sobre las experiencias vividas, etc. En todo caso la duración de las prácticas en sistema anterior al EEES es de tres meses.

En el Espacio Europeo de Educación Superior se amplía el tiempo dedicado al prácticum hasta los 50 créditos (casi un curso) como mínimo, además se establece la existencia de un tutor por parte de la Universidad y otro del centro de prácticas, que deberá estar reconocido como tal. En el apartado 5 de los anexos de las Órdenes que regulan los títulos, se dice: "El Practicum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades".

Los 50 créditos ECTS asignados al prácticum incluyen la realización de un Trabajo de fin de Grado, que no existía en la situación previa y que tiene la misión de servir como síntesis y reflexión global sobre toda la formación recibida.

En el apartado 5 del anexo a la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* se especifican las

competencias que deben adquirirse en el prácticum y la realización del Trabajo de fin de Máster:

Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

En la Orden que regula el Título de Maestro de Educación Infantil se viene a decir lo mismo, con ligeras matizaciones relacionadas con la edad del alumnado.

Debería ponerse especial cuidado para seleccionar determinados centros en función de su capacidad para contribuir en la formación práctica de los futuros profesores. No se trata de que los alumnos del prácticum vivan situaciones de un sólo tipo, sino de que tengan la posibilidad de vivir situaciones didácticas diversas y comprobar la potencia explicativa de las teorías para el análisis de esas situaciones prácticas. La reflexión en pequeños grupos de alumnos que realizan sus prácticas puede ser un momento muy fructífero en ese proceso de formación. Si se explota adecuadamente para analizar esa interacción entre teoría y práctica permitirá valorar adecuadamente ambos elementos. En nuestra opinión esa reflexión debería estar dirigida por alguien con una experiencia práctica y una formación teórica suficientes, lo que nos lleva a resaltar la figura y la función del tutor de prácticum que no suele ser valorada de modo adecuado ni externamente por la administración universitaria ni internamente por los propios profesores implicados en la labor tutorial.

2.1.3. Formación actitudinal.

La carrera de Maestro de las diversas especialidades antes de la implantación del EEES parece que proporciona una **formación actitudinal** que les hace sentirse profesionales de la educación, educadores de personas, si bien suelen tener un cierto complejo y el correspondiente mecanismo de defensa del desprecio hacia el conocimiento y la actualización científica. Mientras que un licenciado suele pensar «¿Qué voy a explicar mañana? ¿Cuál es el dato científico más actualizado? ¿Qué contenidos debería modificar en este tema?», cuando prepara sus clases, un maestro suele pensar «¿Qué voy a hacer mañana con mis alumnos? ¿Qué actividades voy a desarrollar? ¿Cómo voy a enseñar esto para que mis alumnos lo aprendan adecuadamente?...»

Cabe esperar que la implantación de los Títulos de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria del Espacio Europeo de Educación Superior mantenga la actitud que les hace sentirse profesionales de la educación preocupados por su alumnado y mejore en alguna medida la actitud hacia el conocimiento y la actualización científica en las diversas áreas del currículo al disponer de una mayor formación en las mismas.

Uno de los aspectos que cabe lamentar es que no se exija a los Maestros una formación, que por su nombre parecería especialmente destinada a ellos, el Máster. Como expone Sirén (2009: 18), presidenta de Lärarförbundet, Sindicato de Profesorado Sueco:

Cuando alguna formación para el profesorado está a nivel de máster y otra no lo está, la base de investigación para la formación a nivel de grado tiene el riesgo de ser más baja. En ese caso, tendremos profesorado que no obtiene esa formación basada en la investigación que

ellos necesitan para su trabajo como docentes. El Sindicato de Profesorado Sueco desea que toda la formación de profesorado tenga un nivel de máster.

2.2. Profesores de Educación Secundaria.

2.2.1. Formación Teórica.

La formación *teórica* del profesorado de Educación Secundaria antes de la implantación del nuevo sistema propiciado por el EEES tiene una duración de cinco años, salvo algunos casos en que se reducen a cuatro o se amplían a seis, al cabo de los cuales se obtiene el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, que son los exigidos para poder presentarse a las oposiciones de Educación Secundaria y para ejercer como profesor en esa etapa, salvo la situación transitoria establecida por la LOGSE en virtud de la cual algunos maestros pueden impartir docencia en el primer ciclo de la ESO. Por otra parte, se pueden establecer equivalencias a efectos de la función docente de los títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico y Diplomado Universitario, para los que la duración de la formación es de tres años, en algunas áreas o materias en virtud de su especial relación con la formación profesional.

En cuanto a los contenidos, la **formación académica** está constituida por amplios contenidos disciplinares, pero en la mayoría de los casos solamente de una de las disciplinas del área que deberán impartir en la Educación Secundaria.

La formación inicial del Profesorado de Secundaria ha sufrido escasos cambios en las décadas anteriores a la implantación del EEES. Ha consistido básicamente en una formación disciplinar que da como resultado la formación de especialistas, de licenciados en distintas materias, ingenieros, etc., que por diversas vías terminan dedicándose a la docencia, pero disponiendo de una deficiente formación docente.

Uno de los pocos aspectos que han variado en esta formación ha sido la evolución hacia una progresiva especialización, siguiendo la evolución que ya Ortega y Gasset (1983: 113) ponía de relieve al señalar que «el hombre de ciencia ha ido constriñéndose, recluyéndose, en un campo de ocupación intelectual cada vez más estrecho». Algo más adelante en su artículo *La barbarie de la especialización*, cuyo título ya es suficientemente indicador de su postura al respecto, señala que a partir de 1890 aparece un tipo de científico que «llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva y llama *diletantismo* a la curiosidad por el conjunto del saber» (Ortega y Gasset, 1983: 113). Es posible que para el avance la investigación científica sea necesaria esta especialización en un mundo donde el volumen del conocimiento se duplica cada vez en un período menor de tiempo, pero este proceso de especialización está provocando una progresiva menor adecuación de la formación inicial a la labor docente en los niveles no universitarios.

Prácticamente han desaparecido los generalistas, a pesar de que como recoge Bertalanffy en el capítulo titulado *La teoría general de los sistemas en la educación: la producción de generalistas científicos*, Bode et al. ya afirmaban en 1949: "Es necesario un enfoque más sencillo y unificado de los problemas científicos, necesitamos practicantes de la ciencia, no de una ciencia: en una palabra, necesitamos generalistas científicos" (citado por Bertalanffy, 1981, p. 50).

Pero no son sólo el filósofo Ortega y el biólogo Bertalanffy, quienes ven la necesidad de generalistas, un historiador como Fontana (1992: 136-137) insiste en que la sobrevaloración del papel de la tecnología «ha favorecido que nuestro sistema educativo se dedique a formar especialistas estrechamente condicionados por las vías del desarrollo científico establecidas, menospreciando el caudal de ideas creativas que podrían ofrecernos los 'generalistas' ilustrados, capaces de enfrentarse imaginativamente a los nuevos problemas».

Esta evolución hacia la especialización en las titulaciones de los futuros profesores de secundaria ha seguido además una dirección contraria a la evolución de los currícula de los

niveles educativos no universitarios, donde la tendencia ha sido englobar las disciplinas en áreas amplias de conocimiento. Sólo la estructura de los dos cursos de Bachillerato, en todas sus modalidades, está organizada claramente en asignaturas de carácter disciplinar.

En el Espacio Europeo de Educación Superior las licenciaturas son sustituidas por el Título de Grado de cuatro años de duración (240 créditos) tal como establece el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Esto supone una reducción en el tiempo de formación en las disciplinas.

Lo que no parece que vaya a reducirse en absoluto es la especialización y así, parece que va a haber Graduados en Historia, Graduados en Geografía y Graduados en Historia del Arte, que tendrán que impartir la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria; que va a haber Graduados en Física, Graduados en Química, Graduados en Biología y Graduados en Geología que tendrán que impartir la materia de Ciencias Naturales en Educación Secundaria. El único aspecto que puede contribuir a paliar el problema que plantea esta especialización para ejercer la docencia en Educación Secundaria es la existencia de materias básicas agrupadas por ramas de conocimiento que proporcionarán un conocimiento básico de los contenidos curriculares de las materias de Educación Secundaria. En la situación anterior al EEES algunas de las licenciaturas, en las especialidades relacionadas con la misma materia de Secundaria, no compartían prácticamente ninguna asignatura.

El REAL DECRETO de las enseñanzas universitarias oficiales en su artículo 12.5 establece:

5. El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este real decreto para la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios.

Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.

RAMAS DE CONOCIMIENTO Y MATERIAS BÁSICAS

| <i>Artes y Humanidades</i> | <i>Ciencias</i> | <i>Ciencias de la Salud</i> | <i>Ciencias Sociales y Jurídicas</i> | <i>Ingeniería y Arquitectura</i> |
|--|--|---|---|---|
| Antropología Arte Ética Expresión Artística Filosofía Geografía Historia. Idioma Moderno Lengua Lengua Clásica Lingüística Literatura Sociología | Biología Física Geología Matemáticas Química | Anatomía animal Anatomía humana Biología Bioquímica Estadística Física Fisiología Psicología | Antropología Ciencia Política Comunicación Derecho Economía Educación Empresa Estadística Geografía Historia Psicología Sociología | Empresa Expresión Gráfica Física Informática Matemáticas Química |

La **formación pedagógica** y didáctica del profesorado de Educación Secundaria antes de la implantación del EEES quedaba reducida al curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), sobre el que la mayoría del profesorado (73.1 % de BUP y 60,4 % de FP) en una encuesta opina que: «No me ha servido para casi nada» (MEC, 1986: 102). A pesar de que se han realizado algunos esfuerzos para dar al curso la calidad necesaria con el fin de satisfacer las necesidades del profesorado y del sistema, y de que en algunos casos se han hecho verdaderos esfuerzos de renovación del curso, que sin duda han dando algunos frutos, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) es percibido por gran parte del profesorado como un simple requisito burocrático para acceder a las oposiciones o al trabajo y no como una formación imprescindible para ser un profesional de la educación competente.

Junto a la percepción señalada, es necesario resaltar la precariedad de medios y recursos de todo tipo con que se desarrolló desde bastantes años antes de la implantación del EEES, la escasez de tiempo para desarrollar aunque sólo fueran los aspectos básicos necesarios en la formación pedagógica profesional de un docente.

En 1995 un Real Decreto establecía el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que debería implantarse en el año 2000 y que sufrió un nuevo retraso al prorrogarse en dos años la implantación de la LOGSE. En 1996 llegó al gobierno el PP y congeló el texto elaborado por el PSOE. Algunas Universidades implantaron de modo experimental el CCP en distintas versiones, pero la mayoría continuaron impartiendo el CAP.

En 2001 el MECD elaboró una nueva propuesta de curso de formación pedagógica del profesorado, que plantearía una situación intermedia entre el antiguo CAP y el CCP de 1995 en cuanto a duración, extensión y profundidad de contenidos teóricos y actividades prácticas. Incluía la posibilidad de que parte de la carga teórica se realizase en los dos últimos cursos de las carreras como asignaturas optativas o de libre configuración.

En el año 2004 apareció el *REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica (TED)*, que no llegó a ponerse en práctica.

El Espacio Europeo de Educación Superior exige la realización de un Máster con una duración de 60 créditos (un año) que, dado que es una profesión regulada por el Estado debe atenerse a lo establecido por:

- *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.*

- *RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.*

- *REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.*

El Real Decreto de especialidades en su artículo 9, titulado *Formación pedagógica y didáctica* dice:

Para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de

máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En cuanto a los contenidos teóricos del Máster, la Orden ECI/3858 que establece los requisitos para la verificación del Título, establece que como mínimo se dedicarán 12 créditos europeos a un *Módulo Genérico* de contenido claramente pedagógico, que incluirá: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, y Sociedad, familia y educación.*

Se dedicarán como mínimo 24 créditos a un *Módulo Específico* dedicados a:

- *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*, es decir, las didácticas específicas de cada materia, que junto con el módulo genérico, tratarían de desarrollar las competencias necesarias para ser un profesional de la educación y que los diferentes Grados no han atendido suficientemente y en la mayoría de los casos no han atendido en absoluto, ya que se han centrado en exclusiva en otro de los componentes de la profesionalidad, que es la formación científico-disciplinar.
- *Complementos para la formación disciplinar*. Con esto se pretende paliar la especialización de los grados en una sola materia de las que componen algunas áreas que el profesorado debe impartir en Educación Secundaria. No parece que esta sea una solución muy adecuada, incluso si se hiciera caso a algunos profesores universitarios obsesionados con acaparar la mayor cantidad de créditos posibles para esta formación al no entender que para enseñar adecuadamente una materia, el dominio de la misma es condición necesaria, pero no suficiente.
- *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*. Obsérvese que se habla de investigación educativa, campo de investigación tan importante como cualquier otro. Si queremos conseguir el necesario avance continuo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece imprescindible la reflexión sobre la propia práctica y sobre la de los demás con el rigor que proporciona el método científico, aunque en este campo parecen cada día más adecuadas las metodologías cualitativas, que no tienen porqué ser menos científicas que las tradicionales cuantitativas. Esto ha planteado en la práctica dos problemas. Uno, el de aquellos que pretenden que esta formación sea sobre investigación en la disciplina en la que se ha realizado el grado, campo que dominan y que consideran el único valioso. Otro, el de aquellos que plantean que dado el enfoque educativo y profesionalizador de este Máster, no debería habilitar para realización de Doctorados. La solución a este último problema es clara: el Real Decreto de enseñanzas universitarias oficiales en su Artículo 20.1, sobre *Admisión a las enseñanzas de doctorado*, dice: "Las universidades establecerán los procedimientos y criterios de admisión al correspondiente Programa de Doctorado en cualquiera de sus periodos. Entre los criterios podrá figurar la exigencia de formación previa específica en algunas disciplinas".

2.2.2. Formación práctica.

La formación práctica como docente antes del proceso de convergencia europea no existe a lo largo de la carrera en la inmensa mayoría de Facultades. Incluso en las licenciaturas relacionadas con la educación, el prácticum es algo reciente y no entramos en la calidad del mismo en cuanto a los centros seleccionados para realizarlo, el seguimiento y tutoría del mismo, la inexistencia de explotación de la experiencia a través de sesiones de puesta en común de lo vivido por el alumnado y de reflexión teórica sobre la práctica, etc.

La formación práctica del profesorado de Educación Secundaria se limita antes de la implantación del EEES a la fase práctica del CAP, que teóricamente dura unos meses. Decimos teóricamente porque no resulta difícil constatar que en muchos casos los alumnos del CAP se limitan a buscar profesorado dispuesto a firmar unas prácticas que el alumnado no ha realizado, por las que el tutor no recibe recompensa por su dedicación y esfuerzo, y para las que la mayoría de los ICES no dispone del profesorado necesario para su seguimiento, cuanto más para su tutorización y orientación.

El alumnado se limita a presentar un proyecto y una memoria que resulta más sencillo copiar, con algunas modificaciones realizadas con algo de imaginación, que elaborar dedicando tiempo y esfuerzo a una tarea a la que se percibe como un mero trámite burocrático para poder presentarse a las oposiciones.

Con la puesta en práctica del espacio Europeo de Educación Superior, el alumnado de la mayoría de las Facultades seguirá sin realizar prácticas docentes mientras cursa el título de grado, a pesar de que en algunos títulos la salida profesional de la inmensa mayoría será la docencia en Educación Secundaria.

La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en el apartado 5 de su Anexo establece que se dedicarán al prácticum, incluyendo la realización del Trabajo de Fin de Máster, 16 créditos como mínimo. Las competencias que deberán adquirir los estudiantes en este proceso serán:

Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

2.2.3. Formación actitudinal.

La formación actitudinal viene determinada en gran medida por el tipo de contenidos y el enfoque que de ellos reciben los futuros profesores en su formación universitaria.

La formación pedagógica del profesorado parece imprescindible para que éste se sienta profesional de la educación, además de especialista en una materia que baja la voz con cierta vergüenza cuando se ve obligado a confesar que trabaja como profesor.

Pero la formación pedagógica es considerada por muchos profesores como una serie de lucubraciones teóricas sin nada que ver con la realidad. Sin duda, las causas de esta situación son múltiples y complejas. Una parte corresponderá a la propia investigación de los pedagogos y la comunicación que de ella se hace. Pero quizá sea más importante aún el desconocimiento de esa investigación y producción pedagógica con que la mayoría de los licenciados suelen terminar sus carreras e incorporarse al trabajo docente. En la mayoría de las Facultades universitarias se mira con cierto desprecio todo lo relacionado con la didáctica de las materias que imparten. Al efecto, basta comprobar las inmensas trabas y dificultades que se ponen a la presentación de Tesis doctorales sobre este tema en muchas Facultades o el análisis que Fernández Pérez (1989: 135) realiza en *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, cuando constata que los profesores universitarios «se autoestiman por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen». Posiblemente esa desatención o incluso desprecio sea también efecto en parte del desconocimiento, y es bien conocido el mecanismo de defensa que nos impulsa a despreciar aquello que desconocemos. Este tipo de percepción respecto a los problemas pedagógicos dificulta en gran medida la labor posterior de perfeccionamiento del profesorado.

Sólo el conocimiento en la formación inicial de, al menos, las bases pedagógicas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de una adecuada interacción dialéctica entre teoría y práctica puede acabar con este tipo de concepciones al

comprobar la capacidad de iluminación de la teoría para reflexionar sobre la práctica y avanzar en un perfeccionamiento continuo para mejorar la calidad de la enseñanza, en aquellos aspectos que dependen más directamente de la acción del profesorado.

En definitiva, la actitud de gran parte del profesorado de Secundaria es de aprecio hacia la disciplina en la que ha sido formado y de desprecio hacia la atención al alumnado y los aspectos pedagógicos sobre los que no ha recibido formación. Como ya señalamos antes, en contraposición a la imagen del maestro que para preparar sus clases del día siguiente se pregunta «¿Qué voy a hacer con mis alumnos?», el profesor de secundaria que intenta trabajar seriamente se pregunta «¿Qué contenidos científicos voy a explicar mañana en clase?» y en consecuencia consulta libros y recopila datos sobre el tema.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior con la implantación del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria ofrece la oportunidad de proporcionar a los graduados de todas las materias una formación pedagógica que les permita entender que el viejo aforismo inglés de que "para enseñar Latín a Juan, es más importante saberse a Juan, que saber Latín", es decir, profesorado consciente de que es imprescindible dominar su materia (fuente epistemológica), pero igual de imprescindible es ser consciente de que su labor es enseñar esa materia (fuente pedagógica) y hacerlo para que el alumnado aprenda y para ello es imprescindible saber como aprende y cómo de desarrolla (fuente psicológica) y esto deberá hacerlo en una institución, la escuela, que responde a unas expectativas y cumple unas funciones asignadas por el entorno familiar, social, político, económico, cultural que el profesorado puede asumir y reproducir o intentar transformar y mejorar (fuente sociológica).

Los efectos reales sobre la formación actitudinal del profesorado de Educación Secundaria dependerán sobre todo de cómo se desarrolle en la práctica el Máster, que si por un lado es esperanzador, por otro no podemos olvidar que como señala Rué (2007: 58):

Prácticamente todos los actuales docentes universitarios en España se han forjado como docentes sin ninguna preparación específica par ello. Aunque las cuestiones que aquí se manejan son de orden curricular, pueden ser consideradas como "un cuerpo extraño" a la propia cultura profesional, vinculada estrechamente a la especialidad dentro del Área y a la propia línea de investigación.

Y este profesorado universitario sin ningún tipo de formación específica como profesional de la docencia, que no ha hecho ni siquiera el CAP y que, con cierta lógica, desprecia lo que desconoce, puede participar y ser responsable del desarrollo del Máster.

El EEES corre el peligro de introducir la mercantilización y la privatización en la enseñanza superior, pero creemos que si todos los universitarios aportamos nuestra capacidad y esfuerzo conseguiremos, no sólo que no ocurra eso, sino que el resultado del proceso sea una Universidad con mejor calidad científica e investigadora como institución productora de conocimiento, más justa, más abierta, más libre y cooperadora como institución social responsable de la formación de profesionales de los más diversos ámbitos. El Espacio Europeo de Educación Superior deber ser un proceso de cooperación internacional y como pone de relieve Monclús (2005: 61): "En línea con tantos intelectuales y analistas hay que tomar conciencia de que la educación es central para una cooperación internacional que pretenda el desarrollo sostenible en el actual marco de la globalización".

Así pues, estamos convencidos de que pese a todas la dificultades y obstáculos que el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria está encontrando, supondrá un paso importante en la mejora de la formación del profesorado que es uno de los pilares fundamentales de la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- BERTALANFFY, Ludwig von (1981) *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DELORS, Jacques. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica
- FULLAN, Michael. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. (2008). Las competencias y su implicación conceptual: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. En García, J. A. Y Sabán, C. (Coords.). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- MEC. (1986). *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. (1983-1986)*. Madrid: MEC/Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- MONCLÚS, Antonio. (2005). La educación en un mundo globalizado. En Monclús, A. (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Orbis.
- RUÉ, Joan. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ, Primitivo y GAIRÍN, Joaquín. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la UCM.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo. (2005). Educación del profesorado. En Sánchez Delgado, P. (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora.
- SCHÖN, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SIRÉN, Eva-Lis. (2009). La formación de profesorado debe tener un nivel de máster. *T.E.*, nº 302.