



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio; BOIX, José Luis

Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su
identidad docente

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 11, núm. 2, agosto, 2008, pp.
31-45

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015203004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REFERENCIA: Sánchez, Antonio y Boix, José Luis (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *REIFOP*, 11 (2), 31-45. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente

Antonio SÁNCHEZ ASÍN y José Luis BOIX

Correspondencia

Antonio Sánchez Asín

Universidad de Barcelona
Departamento de Pedagogía
Facultad de CC. de la Educación

E-mail: a.sánchez@ub.edu

Recibido: 22.4-2008
Aceptado: 8-6-2008

RESUMEN

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria está inmersa en un estado de letargo, después de tres reformas educativas iniciadas a partir de la LOGSE (1990) y dieciséis años de permanentes cambios.

Esta situación confusa se ha prolongado en exceso y, en estos momentos, la demanda de cambio de los estudios superiores, para adecuarnos a Bolonia 2010, es una inmejorable oportunidad para finalizar una etapa obsoleta y abrir nuevas vías para profesionalizar nuevos docentes de Educación Secundaria que sean protagonistas en la construcción de una sociedad más flexible y educada, que garantice la equidad en un desarrollo más humano.

Esta investigación se inspira en el paradigma emergente, síntesis de todos los esfuerzos anteriores. La metodología utilizada ha sido participativa y holística, y para ello hemos trabajado con diferentes instrumentos como cuestionarios autocomplimentados, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, historias de vida y cuestionarios DAFO y MAREA.

Primero nos propusimos descubrir las necesidades del profesorado en los inicios profesionales, así como definir los procesos de desarrollo de las competencias claves de los buenos usos docentes que son necesarias para afrontar y ejercer en el futuro con una docencia de calidad.

Las aportaciones de los alumnos de los cursos CAP y CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) así como del alumnado de Educación Secundaria, el profesorado, las organizaciones sindicales, las asociaciones de padres y madres y el profesorado de diferentes cursos de formación inicial son las fuentes de información a partir de las que pretendemos recapacitar sobre la identidad docente y su desarrollo profesional.

Sin duda existen muchos aspectos que despiertan nuestro interés, en relación al futuro profesorado, como:

- Aprendiz de docente.
- Profesional
- Gestor del currículum.
- Mediador en el aula.
- Colaborador con el centro, las familias y el contexto.
- Profesional capaz de regular el proceso de balance de su competencia profesional.

- Profesor novel al que se le ofrece el andamiaje necesario gracias al sistema de mentorazgo.

PALABRAS CLAVE: Profesorado de Secundaria, Formación inicial, Reformas educativas, Desarrollo profesional, Identidad docente.

Future secondary school teachers: beginning their professionalization and building their teaching identity

ABSTRACT

Secondary school teacher's initial training is at a standstill after three educational reforms, beginning with the LOGSE (1990) and sixteen years of permanent changes.

This confusing situation has continued for too long. At the present moment the urge for a change in higher education to achieve the Bologna Convergence (2010) provides an excellent opportunity to conclude an obsolete phase and open new ways to professionalize upcoming secondary school teachers, who should be the protagonists in the construction of a more flexible and educated society, which guarantees equity in human development.

This research is based on the emerging paradigm, a synthesis of all previous efforts. The methodology used has been participative and holistic; we have thus used different instruments such as self filled-in questionnaires, semi-structured interviews, discussion groups, life stories, DAFO and MAREA questionnaires.

We first aimed at unveiling teachers' needs at the beginning of their professional careers and at defining the development of the key competences for good teaching practices, which are necessary to acquire and exercise quality teaching in the future.

The contributions from students enrolled in the CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica – Certificate of Pedagogical Aptitude) and CPP (Curso de Cualificación Pedagógica – Course on Pedagogical Qualification) as well as from students at Secondary Education, teachers, members of trade unions, associations of parents, and teachers in several initial teacher training courses are the main sources of information to then reflect on the teaching identity and its professional development.

No doubt there are many aspects in which we are interested as regards future teachers, such as:

- Teaching trainee
- Professional
- Curriculum manager
- Classroom mediator
- Collaborator at school, with the families and the context
- A professional capable of regulating the balance of his/her professional competence
- Novel teacher who is offered the necessary scaffolding through mentorship

KEY WORDS: Secondary School Teachers, Initial Training, Educational Reforms, Professional Development, Teaching identity.

1.- El desarrollo profesional de los docentes y la adecuación a las nuevas demandas

“La mejora de la formación del profesorado será, por tanto, una parte integral del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, aprobado por el Consejo Europeo de Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 y que se extenderá hasta el 2010. El

programa considera que los docentes son actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía”

(VIVIANE REDING, Comisaria Europea de Educación y Cultura, 2004:5).

Las políticas educativas de toda Europa tienden a incrementar el número de funciones y diversificar las responsabilidades educativas y formativas del profesorado con la pretensión de que desarrolle las competencias profesionales necesarias para implementar un currículum propio de la sociedad del conocimiento.

En esta línea, la Ley Orgánica de Educación (2006), en el artículo 91, determina que el profesorado ha de ejercer doce funciones. El profesorado deberá asumir el compromiso de llevar a cabo y compatibilizar la planificación y la evaluación de la actividad docente, la tutoría y la orientación educativa, el desarrollo integral del alumno (intelectual, afectivo, psicomotor, social, moral), la planificación, la promoción de actividades conmemorativas y extraescolares, la creación de un clima democrático de tolerancia, participación y libertad, la información y orientación a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la cooperación en la coordinación y gestión del centro así como en la actividad general del centro y los planes de evaluación interna y externa y, para finalizar, la investigación educativa y la experimentación que le lleve, desde la reflexión crítica y la formación permanente, a un proceso de mejora continua.

Este ingente número de tareas encomendadas al profesorado requiere algo más que buenas políticas educativas. Es imprescindible reconocer de forma explícita y estar firmemente convencidos, tanto la sociedad como los propios profesionales, de que no existe otra función social más importante que ser capaces de despertar el deseo de aprender de las nuevas generaciones mediante la magia de enseñar.

Es indispensable la creación de foros para analizar las necesidades emergentes y anticipar propuestas de solución. Para ello, es recomendable hacer hincapié en los aspectos siguientes, como propone el estudio de Eurydice (2004):

- La motivación que conlleva a los futuros docentes a elegir la profesión docente como el entorno de desarrollo profesional.
- El grado de satisfacción del profesorado por su desarrollo profesional.
- La adecuación de su formación a nuevas circunstancias y necesidades.
- El reconocimiento social de la profesión docente por el resto de la comunidad educativa.

Algunas de las informaciones extraídas de este mismo estudio nos revelan que muchos de los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado acceden a la docencia atraídos por aspectos vocacionales y de satisfacción personal, aunque también encontramos los que están confusos y no saben a ciencia cierta cuál es el motivo para decidirse a ser docente. Otros encuentran serias dificultades para adaptarse a la gran complejidad de tareas y funciones docentes y al incremento constante de nuevas responsabilidades para las que no tienen formación específica.

El desarrollo profesional del profesorado tiene como base la estructura del saber y la identidad docentes. Ambas están condicionadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos mediante la práctica cotidiana (KNOWLESS, 2004).

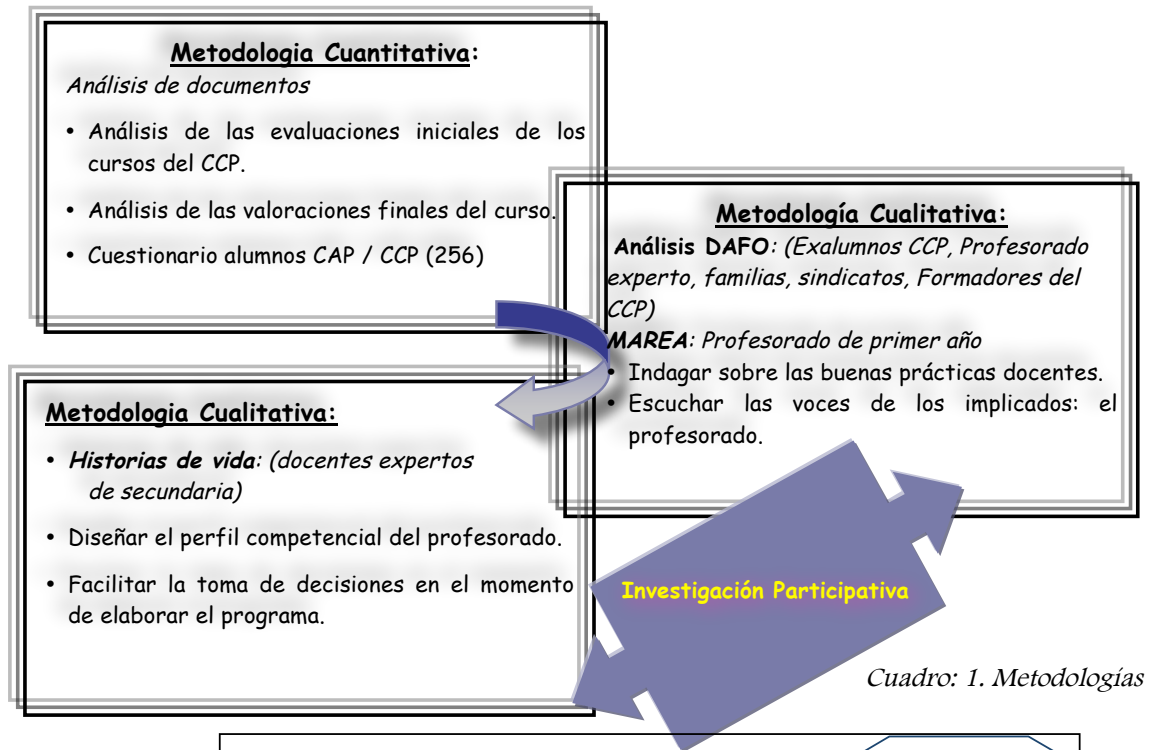
La profesionalización del futuro docente, como expone Imbernom (2002), logrará el desarrollo competencial mediante la formación inicial y permanente y, también, gracias a la práctica reflexiva de la docencia. Ello no es impedimento para ignorar aspectos sumamente importantes como son los aspectos salariales, la demanda y oferta del mercado de trabajo, el sistema de promoción horizontal dentro del mismo cuerpo y la promoción vertical. El equilibrio entre las posibles expectativas personales y la calidad en el entorno requiere unas políticas educativas claras y certeras que definan unos itinerarios profesionales y unas organizaciones educativas estabilizadas. En definitiva, el desarrollo profesional es un intento de optimizar la práctica docente, pero ineludiblemente debe concitar nuevas creencias y conocimientos adecuados a las nuevas realidades.

Solamente cuando el profesorado alcanza elevadas cotas de profesionalización, surge el refuerzo positivo como una acción recíproca entre los componentes profesionales y la auto-realización personal. Ambos elementos son los causantes de una innegable excelencia docente y son los motores que movilizan estrategias cognitivas y metodológicas, sin olvidarse de las motivaciones éticas y deontológicas que ayudan a percibir el proceso de enseñanza/aprendizaje y las interrelaciones con los alumnos como un motivo y un objeto de aprendizaje, como manifiesta Fernández (2006).

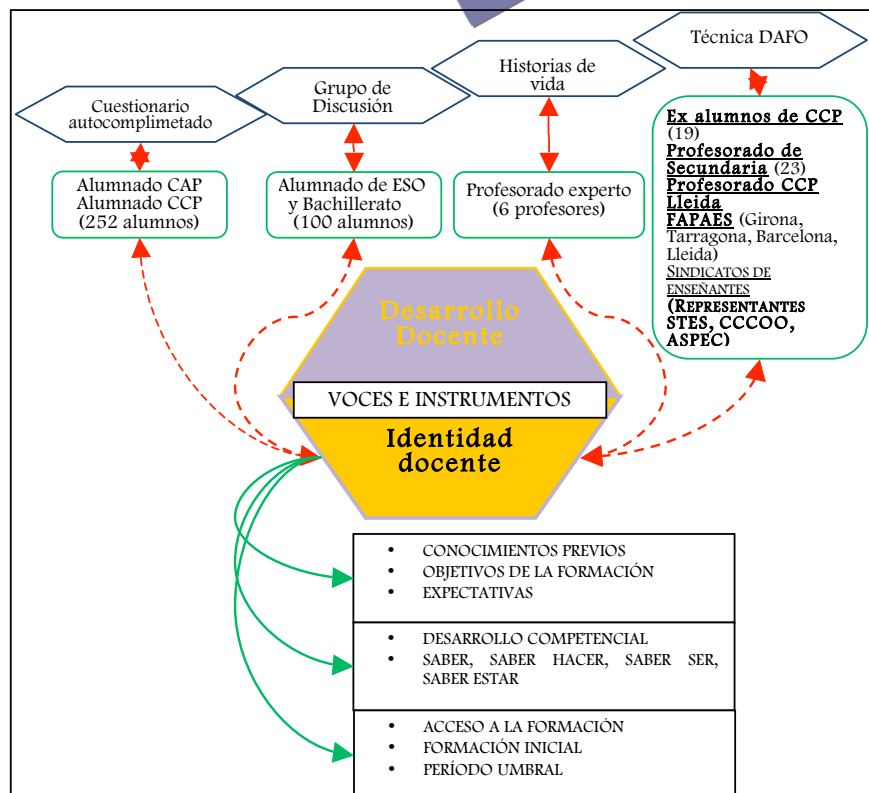
Finalmente, estamos convencidos de que el análisis de las necesidades se tiene que hacer desde una reflexión global para tener una visión amplia de la realidad existente en los centros de Secundaria.

2.- Diseño de la Investigación

Teniendo en cuenta las premisas del epígrafe anterior, esta investigación se ha llevado a cabo durante los años 2006 y 2007 en Cataluña; se basa en el paradigma emergente, síntesis de todos los esfuerzos paradigmáticos anteriores, porque estamos firmemente convencidos de que las investigaciones en el entorno educativo y social han de ser la suma de todas las posibles aportaciones, a fin de analizar la realidad desde todas las vertientes posibles y, de esta forma, enriquecer las propuestas de mejora. Las metodologías y los instrumentos tienen una perspectiva holística y ecológica con la finalidad de que la solución final asuma la singularidad de cada persona y la alteridad social.



Cuadro: 1. Metodologías



de la investigación

La finalidad que nos proponemos es descubrir las necesidades del profesorado en sus inicios profesionales y definir el proceso de desarrollo de las *competencias clave* de los buenos docentes, para afrontar el futuro con la certeza que desarrolla una docencia de calidad, diseñando una propuesta formativa que facilite el acceso a los centros de Educación Secundaria en el umbral de su iniciación profesional.

Optamos por la complementariedad metodológica porque buscamos la descripción y la explicación de los hechos sociales.

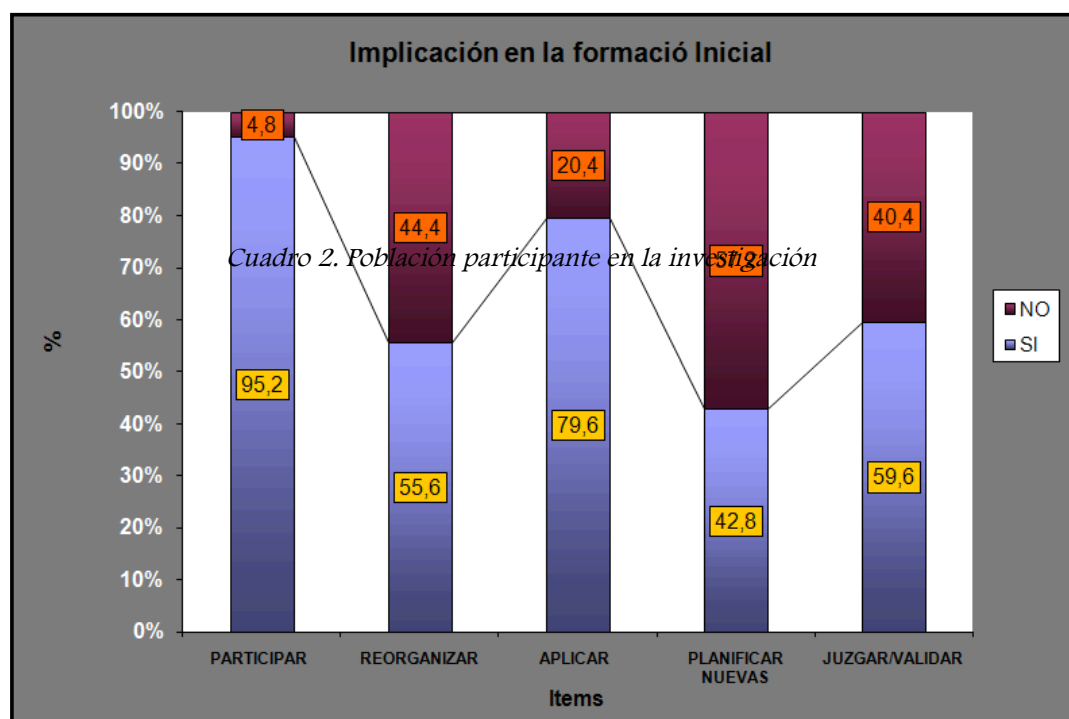
3.- Resultados: Análisis y Contraste

3.1.- El bagaje previo de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria.

Según el estudio llevado a cabo por Eurydice (2004), algunas de las *motivaciones* que llevan al profesorado a escoger la docencia como su carrera profesional son, entre otras: estar en contacto con los alumnos, la transmisión de sus habilidades y conocimientos, la independencia que disfrutan dentro de las aulas y la vocación.

Creemos que si el profesorado principiante muestra poca implicación en el período de formación inicial, difícilmente sentirá la necesidad de formación continuada, y sin formación se hace difícil la adecuación a nuevas realidades dentro de un proceso de aprendizaje participativo y, en el mejor de los casos, las necesidades sentidas y expresadas no surgen.

Gráfico 1: Implicación en la formación inicial.



Por ello, dejando poco margen a la ilusión, comprobamos que muchos de los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado consideran que dicha formación es una disyuntiva de puro trámite administrativo y obligado cumplimiento, o bien que los objetivos propuestos son ampliar sus posibilidades de inserción laboral, ya sea por la vía de formar parte de las listas de profesores interinos o por la vía de las oposiciones para acceder al cuerpo de funcionarios docentes de Educación Secundaria.

Si comprobamos qué motivaciones llevan a los jóvenes universitarios de otros países europeos de la OCDE a escoger esta profesión, constatamos que sus decisiones van acompañadas de motivaciones altruistas centradas en las relaciones con el alumnado o en la satisfacción que conlleva enseñar la especialidad en la que se ha formado en los centros universitarios. De este estudio se desprende que:

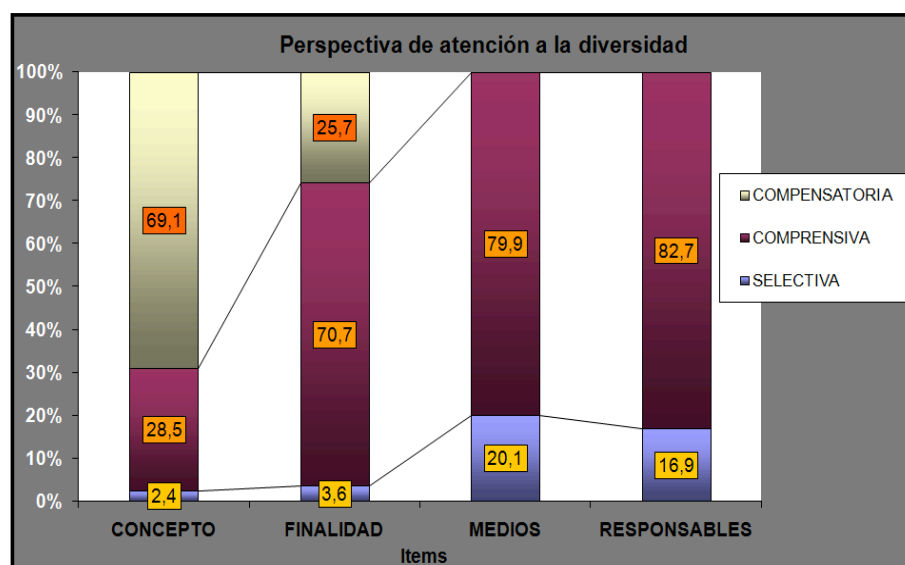
1. En Francia predominan los aspectos relacionados con su especialidad, la relación con los alumnos, la transmisión de habilidades, capacidades e independencia en las aulas.

2. En el Reino Unido valoran el trabajo con el alumnado, la satisfacción docente, la creatividad y el estímulo. Aunque también hay docentes que no manifiestan alguna motivación concreta para optar por la docencia.
3. En Portugal más de la mitad del profesorado manifiesta que la principal razón ha sido la vocación, pero casi el 20% afirman que acceden a la docencia porque no existen otras opciones profesionales (EURYDICE, 2004).

Por otro lado, los futuros docentes defienden mayoritariamente un modelo integrador, tanto en la concepción de la diversidad, en la finalidad de la atención diversificada de los alumnos o en el uso de las estrategias como en los elementos favorecedores de la alteridad. A su vez, muestran un importante desconocimiento de aspectos como:

- Concepto de atención a la diversidad.
- Factores que debemos conocer para saber lo que genera la heterogeneidad educativa.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales como un concepto dinámico.
- Estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias.
- Competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

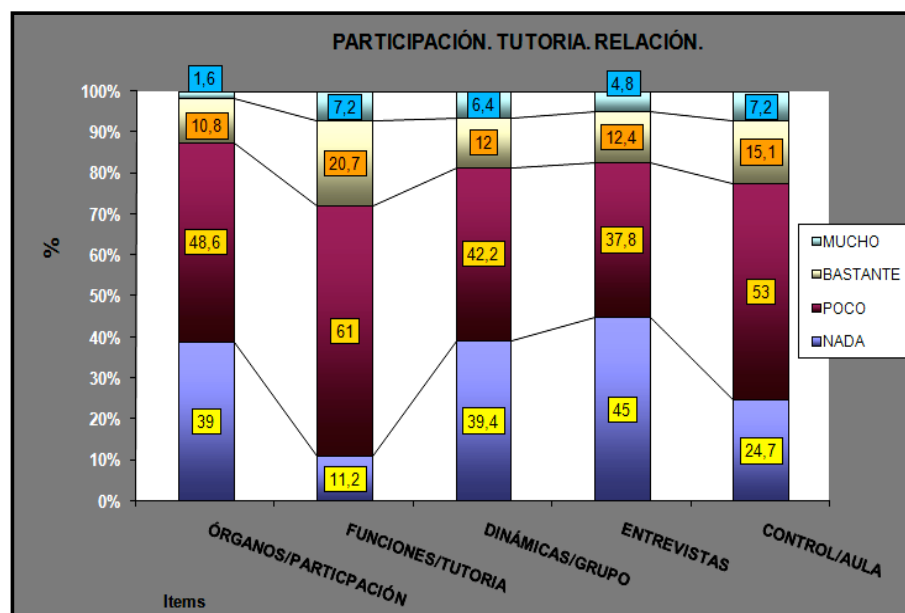
Gráfico 2: Perspectiva de atención a la diversidad.



De la misma forma, consideran que el nivel de la heterogeneidad en los centros y en las aulas son factores que producen moderación del ritmo de trabajo y del desarrollo competencial de los alumnos; por ello, defienden los recursos selectivos a partir de las diversificaciones curriculares en aulas abiertas o en aulas muy específicas con un grupo concreto de alumnos separados del resto o bien de otros, proponiendo contenidos más manipulativos relacionados con la formación profesional inicial que también propone la LOE (2006). Es decir, se confiesan integradores pero a su vez proponen estrategias y recursos que favorecen poco la inclusión del alumnado.

Siguiendo con el análisis de los resultados, nos encontramos que la máxima preocupación del profesorado principiante es su especialidad docente y el contexto del aula. Más del 70% del alumnado de los cursos del CAP y CCP confiesan un inquietante desconocimiento de los ámbitos de *participación en el centro*, de *las funciones que acompaña la acción tutorial* y de *estrategias* tales como las dinámicas de grupo, las entrevistas educativas y de orientación, y el control del aula.

Gráfico 3: Participación, tutoría y relación.



Estos bajos niveles competenciales, manifestados al inicio o casi al final de su breve formación psicopedagógica, son una evidencia que confirma la dificultad que entraña la profesionalización en estos ámbitos y la urgencia de ampliar el periodo de formación inicial, si ésta la circunscribimos exclusivamente a los cursos de iniciación pedagógica.

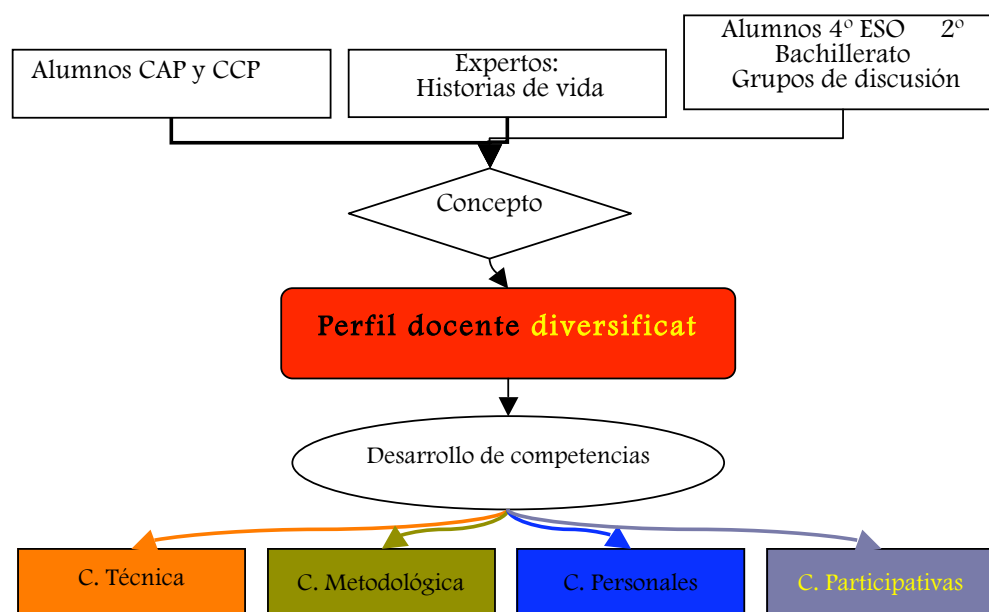
Al mismo tiempo, constatamos que las profesoras y los profesores expertos en las historias de vida consideran que aspectos como la participación, la relación con alumnos, la acción tutorial, los vínculos con los centros y con los grupos de trabajo son los principales agentes de su satisfacción docente. Los lazos que mantienen con sus alumnos constituyen el principal refuerzo de su acción educativa, y el acicate para conseguir el éxito académico y personal de todos los alumnos.

La opinión del alumnado de Secundaria a cerca de cómo ha de ser un buen docente nos sirve de síntesis de este apartado, porque aglutina la gran mayoría de las opiniones:

A1: Yo creo que tiene que tener capacidad para descubrir cómo es el alumno. Para saber si le cuesta. También ha de ser generoso, hacerse respetar. Pero sobre todo es muy importante que le guste el trabajo y que la materia le apasione mucho, porque entonces lo explica mejor, el profesor se lo pasa mejor y, a la vez también hace que los alumnos disfruten.

3.2. Un docente flexible y abierto al entorno, en un futuro próximo.

Cuadro 3. Perfil docente: competencias.



Las diferentes propuestas de formación inicial del profesorado y de su posterior desarrollo profesional deben tener presente que estamos en el preludio del proceso, si lo contemplamos desde la perspectiva competencial (ECHEVERRÍA, citado por RODRÍGUEZ ROMERO, 2006). Debemos ser conscientes de que el proceso abarca toda su vida profesional, porque no cabe duda de que la consecución de estas competencias se logra en la formación inicial, en la vida activa y en la formación permanente, mientras se adecua a los diferentes contextos y demandas de las necesidades de la Educación y la sociedad.

Las competencias necesarias para ejercer su acción educativa, según los encuestados, coinciden con las que Esteve *et al.* (1995) y Ortiz (1995) describen como los problemas que los profesores debutantes tienen con el *shock* ante la realidad o como fuentes de malestar del profesor neófito, que incluyen aspectos del entorno educativo, el relacional, organizativo y social. En definitiva, confiesan serias dudas sobre su competencia profesional, y se suelen preguntar:

“¿Agradaré a los alumnos? ¿Responderán los alumnos a mi plan de trabajo? ¿Cómo me evaluarán? ¿Domino realmente la materia? ¿Qué se espera de mí? ¿Seré un buen profesor/a?” (ESTEVE ET AL., 1995: 65-66).

A todo esto hay que añadir, como dice Marcelo (2002), que el trabajo de enseñar suele ser un acto que el docente afronta en solitario, teniendo a los alumnos como únicos testigos de su actuación, en un entorno cerrado como es el aula y con unas conductas aprendidas.

En este contexto, padres, equipos directivos y otros profesores difícilmente osan inmiscuirse. En los casos que así sucede, si es en los primeros momentos de su experiencia profesional, suelen ser un serio *handicap* para su socialización.

AUB26: *Ser un buen comunicador, entender las problemáticas (tanto didácticas como personales) del estudiante, facilitar el aprendizaje, motivar e incentivar al alumno.*

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN
C. Técnicas: <i>Saber</i>	Dominio de la asignatura, formación continuada
C. Metodológicas: <i>Saber hacer</i>	Atención a la diversidad, comunicación, estrategias y recursos
C. Personales: <i>Saber ser</i>	Paciencia, empatía y vocación
C. Participativas: <i>Saber estar</i>	Relación con alumnos, solución de conflictos, trabajo en equipo, mediación.

Tabla 1: Competencias: definición de las categorías.

4.- Competencias Técnicas: Saber

	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Asignatura			
Formación continuada			
Formación inicial			

Tabla 2: Competencias técnicas.

El dominio de los contenidos específicos de su especialidad universitaria son la base del resto de competencias metodológicas, pues estos conocimientos facilitan la ampliación y actualización de lo prescrito curricularmente. Es decir, una especialización inicial de calidad también posibilita ir más allá de lo que dice el libro de texto.

A4: Que sepa un poco más. Está explicando un tema y si sale una pregunta que no está en el libro no puede decir que no lo sabe explicar.

Frecuentemente la elección de la especialidad universitaria se ha realizado gracias a una inclinación *vocacional*. En estos casos se comprueba que existen actitudes que facilitarán el desarrollo de competencias personales y participativas desde una vertiente más curricular.

Ex 3: Él me motivó evidentemente en que estudiara alguna carrera de ciencias, que hiciera matemáticas, física o química, no sabía demasiado el qué hacer, cuál de las tres, las tres me gustaban. Pero al final me decidí por física.

Toda la formación inicial y el conocimiento recogidos en las experiencias a lo largo de la vida forman el sustrato de una profesionalidad que se desarrollará durante el ejercicio profesional, al igual que lo harán sus competencias técnicas.

5.- Competencias Metodológicas: Saber Hacer

	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Adaptación			
Atención a la diversidad			
Comunicación			
Organización y planificación			
Transmisión de valores			
TIC			

Tabla 3: Competencias metodológicas

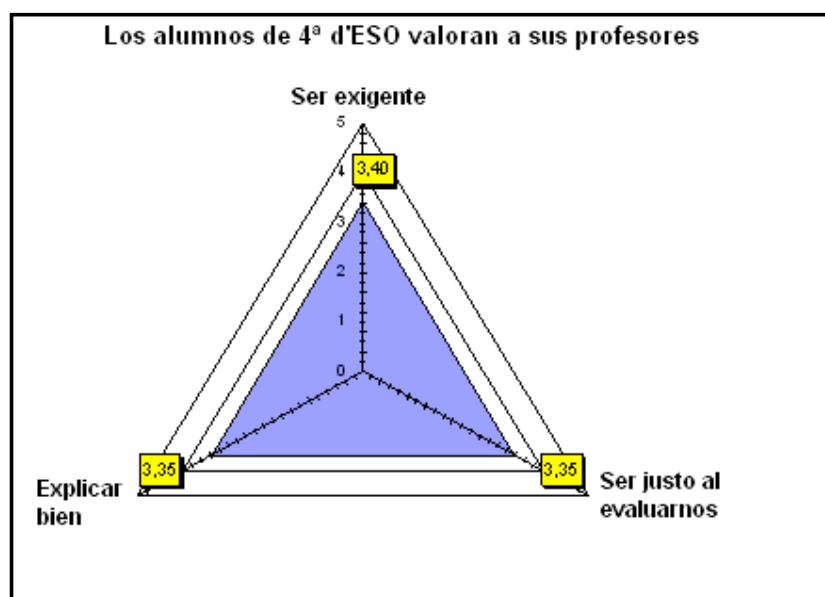
A menudo, cuando iniciamos un nuevo trabajo o nuevas responsabilidades surgen un sinfín de inquietudes y, de vez en cuando, el desasosiego se hace presente y ante las dudas nos preguntamos ¿qué he de hacer y qué debo saber hacer? ¿Estaré a la altura de las circunstancias? Casi todo ello está relacionado con las competencias metodológicas en el saber hacer dentro del aula, pero también en los diferentes ámbitos que la complementan.

El futuro profesorado, los expertos y los alumnos de Educación Secundaria coinciden al proponer como principales competencias metodológicas la atención a las necesidades educativas, relacionadas con la heterogeneidad del alumnado, la transmisión del mensaje educativo y la comprensión de los nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta que vivimos en una nueva sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información y Comunicación (SÁNCHEZ ASÍN, BOIX & JURADO, 2008) son recursos educativos que el profesor debe utilizar frecuentemente, por lo que su dominio competencial ha de superar el nivel de usuario para llegar a ser diseñador de materiales y redes de comunicación desde el curriculum.

Por otra parte, el profesorado experto considera, de forma unánime, que un profesor debe transmitir valores. El alumnado de los IES manifiesta que el profesorado debe mejorar la planificación curricular de la asignatura y, a su vez, la organización de la actividad diaria en las aulas.

A todo lo mencionado en este epígrafe debemos añadir la opinión generalizada de los alumnos de cuarto de ESO, expuesta en el estudio del INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educativa) dirigidos por Martín Muñoz (2005), donde valoran muy positivamente aspectos metodológicos como la exigencia, la explicación y la percepción de ser evaluados correctamente.



Cuadro 4. Valoración del profesorado. (Datos extraídos de MARTÍN MUÑOZ, 2003: 260)

6.- Competencias personales: Saber ser

Los estados de Kentucky, California y Vermont, de Estados Unidos de América del Norte, se proponen tender todos los puentes posibles para que se alcancen cotas de excelencia educativa, pues el liderazgo de los docentes dentro de los planes de la comunidad de aprendizaje es el motor del cambio necesario para lograrlo. Otros países, que son líderes mundiales por sus sistemas educativos (Finlandia, Australia, Canadá, Corea...) se proponen los mismos objetivos.

El liderazgo del profesorado se inicia con el respeto mutuo y la confianza depositada en su alumnado, favoreciendo la participación y la auto-responsabilización. Para ello es imprescindible que surja la empatía recíproca, para que los procesos educativos se transformen en entornos abiertos, donde las interacciones sean múltiples, se intercambien los roles y se compartan múltiples experiencias.

B4: Los profesores deben ponerse en la piel de los alumnos.

	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Coherencia			
Confianza			
Implicación			
Paciencia			
Vocación / Gusto por la docencia			

Tabla 4: Competencias personales

Los diferentes grupos –futuros profesores, profesores expertos y alumnos– coinciden en apreciar la suma importancia de los diferentes factores competenciales relacionados con el saber ser.

Los alumnos del CAP y CCP manifiestan que debe prevalecer la paciencia para superar las situaciones, cuando la actitud y la implicación del alumnado no corresponde a los esfuerzos ni a las expectativas del profesorado; por su parte, el alumnado del IES reclama confianza.

El profesorado experto da suma importancia a la implicación como un síntoma de excelencia profesional.

En general, coinciden al advertir que todo profesional de la docencia tiene que ser coherente y gustarle la enseñanza y, además, que esté siempre predispuesto a favorecer el crecimiento personal y educativo de los alumnos.

7.- Competencias participativas: Saber estar

	Al. CAP/CCP	Exp. Relatos de vida	Alumnos IES
Autoridad reconocida			
Relación con los alumnos			
Trabajo en equipo/ coordinación.			

Tabla 5: Competencias participativas

Saber estar implica aportar de forma altruista lo mejor de cada uno y aceptar de buen grado las aportaciones reflexivas y críticas del resto de la comunidad de aprendizaje. También presupone formar parte de la amplia red del centro educativo y, por lo tanto, reconocer la propia singularidad que aporta riqueza e imbricarla en las otras personalidades, conciliándose con la alteridad que supone cada sociedad educativa.

Dos factores son fundamentales dentro de este constructo competencial. Por una parte, la implicación personal en la acción docente y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como en el crecimiento institucional del centro educativo, y, por otra parte, el gusto por la docencia, reconocida también como la vocación o inclinación profesional hacia la enseñanza.

P2: El buen docente es la persona que tiene un compromiso con la docencia. Es decir, ser buen profesional en la atención de los alumnos, las horas de clase se cumplen escrupulosamente y eres capaz de hallar la correcta distancia entre la acción del profesor y la formación no tan didáctica, más personal que es fundamental para que el alumnado entienda que además de enseñar también formamos personas.

El desarrollo competencial del *saber estar* para el futuro profesorado de Secundaria significa poseer las habilidades sociales y desarrollar las capacidades necesarias para facilitar las interacciones con los alumnos, sobre todo para resolver los posibles conflictos que emerjan en la cotidianidad de las aulas.

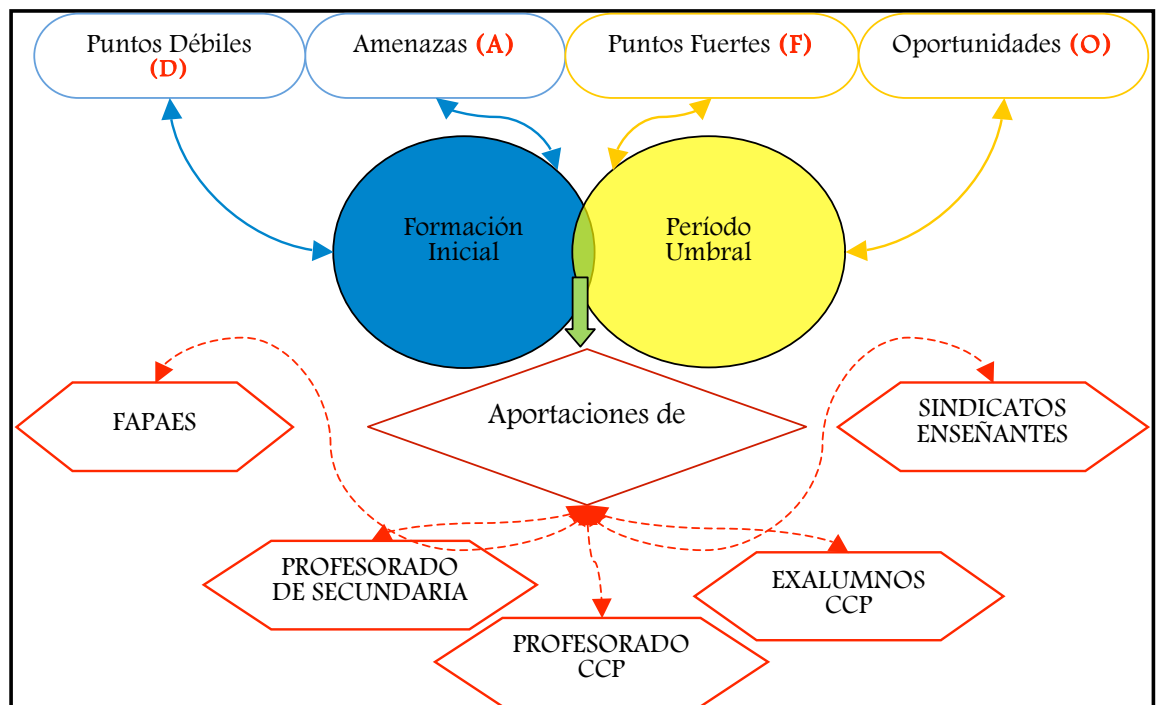
El profesorado experto, dentro de esta jerarquía de competencias, prioriza el trabajo en equipo del profesorado para coordinar sus funciones y puntos de vista educativos, al mismo tiempo que expresa con naturalidad que, en sus relaciones con el alumnado, no sólo no tiene conflictos sino que supone la parte más gratificante de su trabajo, la cual se hace extensible al resto de la comunidad de aprendizaje.

Este mismo grupo de expertos defiende de forma persistente que el profesorado debe poseer un sistema de valores en el que los alumnos de estas edades puedan contrastar los valores que rigen *el territorio instituto*, donde les toca vivir, y el espacio que abarcan no sólo las instituciones educativas, sino además los ámbitos de ocio y esparcimientos culturales, familiares y sociales donde desarrollan sus actividades los jóvenes y adolescentes de la Educación Secundaria.

El trabajo en un equipo de profesores y profesoras, tanto en el departamento didáctico del centro como en equipos docentes, en seminarios de trabajo interno o externo, es valorado muy positivamente por la coordinación curricular y educativa y por el propio crecimiento personal y profesional.

P6: He tenido la suerte de conocer y estar, eso también es una cosa importante, con compañeros que realmente me han ayudado y con los que he aprendido mucho.

8.- La formación inicial y el periodo umbral: Puntos fuertes y débiles



Cuadro 5. Participantes en el DAFO

El DAFO nos ha permitido detectar los puntos fuertes y débiles de la formación inicial del profesorado de Secundaria y, al mismo tiempo, nos muestra cómo nos pueden favorecer o perjudicar las circunstancias que nos rodean. También hemos recogido las propuestas de mejora.

Los resultados evidencian la necesidad de rehacer globalmente toda la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria como proponen los acuerdos para la Convergencia Europea 2010 para el desarrollo de la formación superior y, particularmente, de la formación inicial del profesorado, debido:

- A la escasa valoración y transferencia de los aprendizajes.
- Al reconocimiento de que la formación inicial del docente es un requisito administrativo que para cumplirlo no requiere mucho esfuerzo.
- A que el prácticum es considerado un período breve, con escasa motivación del profesorado experto que tutoriza las prácticas, excesiva burocratización de la memoria y falta de planificación de los centros.
- A que los formadores, a menudo, son profesorado que no tiene un conocimiento profundo de la Educación Secundaria.
- El sistema de admisión del alumnado, carente de mecanismos de evaluación inicial, es poco exigente, ya que no todo el mundo que se matricula tiene la capacidad para ser docente.

Por el contrario, encontramos que en estos momentos existe un conjunto de condicionantes que frenan la optimización de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y que requieren la suma de todas las sinergias sociales, culturales y de las entidades responsables de la formación del profesorado para superarlos y lograr atraer a los mejores candidatos a la docencia. Entre otros cabe destacar:

- La desmotivación de las nuevas generaciones para acceder a la carrera docente.
- La difusión de informaciones poco halagüeñas sobre la Educación Secundaria a través de los diferentes medios informativos. Esta lluvia permanente de propagación de incidentes produce el convencimiento generalizado entre los posibles candidatos a ejercer de docentes que reina la indisciplina en las aulas, que los alumnos de Educación Secundaria suelen ser apáticos y los aprendizajes académicos apenas les despiertan interés...
- La creencia de que la docencia tiene poco prestigio y reconocimiento por parte de padres, madres, sociedad y alumnado.
- Las políticas educativas caracterizadas por los cambios constantes según la orientación política de los gobernantes y la falta de una política clara y decidida sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria.
- La formación caracterizada por un predominio teórico y el peligro de una insuficiente formación específica.

También existen *elementos clave de la formación inicial del profesorado* que facilitan la sostenibilidad de la futura formación del profesorado o, que al menos, sirven como experiencias que favorecen los nuevos programas. Así podemos señalar:

- La formación específica con contenidos que se pueden transferir durante la docencia, así como los fundamentos didácticos y psicopedagógicos que componen el currículum.
- La implicación de los formadores y las experiencias acumuladas a lo largo de su profesionalización docente, que son fuentes de información para trabajarlas desde la crítica reflexiva.
- La metodología participativa y de investigación, tanto en la formación teórico/práctica como durante el prácticum, sobre todo en el CCP, así como en la tutorización y el acompañamiento.

A todo lo mencionado podríamos añadir la aptitud y la actitud del profesorado principiante, así como la ilusión por la docencia y el deseo de aprender, la renovación de la formación inicial del profesorado con una considerable experiencia como el CCP y el conocimiento de las experiencias formativas de otros países sobre la formación del profesorado.

9.- Conclusiones

1. El objetivo que se proponen alcanzar la mayoría de alumnos con los cursos del CAP y CCP es ampliar las opciones de inserción laboral; sin embargo, otros no muestran ninguna predisposición. También hay un alumnado que pretende desarrollar sus competencias técnicas y metodológicas básicas para ejercer las tareas docentes. Otros manifiestan que les gusta la relación con —los alumnos y transmitir el conocimiento alcanzado en la formación universitaria o, simplemente, que les gusta mucho la docencia. Algunos alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado opinan que estos cursos son un instrumento recomendable para la orientación profesional, pues les aproximan a la realidad de la docencia sin tener que hacer una decisión previa.

2. La casi totalidad de los encuestados manifiestan su compromiso en tareas que requieren un nivel poco complejo de actuación docente, como es atender y participar en clase o aplicar aquellas propuestas de actividades que se exijan en el programa, pero es menos frecuente hallar futuros profesores que reorganicen y contrasten las informaciones y así estén predispuestos a juzgar y valorar los casos y las informaciones planteadas. Es insignificante el número de los que están predispuestos a confeccionar propuestas pedagógicas originales e implementarlas en un centro.

3. Según los alumnos de los cursos de formación inicial del profesorado, las competencias más adecuadas para ser un buen docente están relacionadas con:

- Las competencias metodológicas, como: la diversificación psicopedagógica, la transmisión el mensaje y facilitar su comprensión, despertar los intereses por los aprendizajes favoreciendo una clase activa, aplicación de una pedagogía activa y reflexiva, planificación de los aprendizajes y diseño de las clases siguiendo un hilo conductor, utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las de autotransmisión y trabajo cooperativo.
- Las competencias personales relacionadas con el saber ser, como la coherencia, la paciencia, la empatía, la confianza, la autoridad reconocida, la capacidad de facilitar y mediar, la vocación y la facilidad de ser asequible en el trato con sus alumnos, porque, como dice Imbernon (2006), hace falta más y mejor atención en lo que tienen que saber y saber hacer; nosotros añadiríamos saber ser y saber estar.

4. El profesorado experto considera que su bagaje competencial se caracteriza, en primer lugar, por saber ser, seguido de saber hacer, que definen la propia identidad docente y reconoce que ser

implicado, coherente, paciente, confiado, responsable y dinamizador hace que la docencia les llene de satisfacción, demostrándolo en el gusto que sienten por la profesión.

5. Así mismo, las unidades competenciales del entorno metodológico mejor adquiridas hacen referencia a la transmisión de valor, como el esfuerzo, la comunicación como estrategia de aproximación al currículum, la adecuación a las necesidades de todos los alumnos y a los cambios, por lo que proponen la planificación curricular como instrumento preventivo ante la intervención.

6. Al profesorado principiante le preocupa que los aprendizajes sean significativos, por lo que consideran que debe existir una buena comunicación para atender a todos los alumnos, utilizando los recursos que faciliten el proceso.

7. Los aspectos competenciales específicos de su área de conocimientos son importantes y suponen la base de su formación inicial, pero, para alcanzar la profesionalización, consideran que es la formación continuada como resultado de la reflexión individual o del grupo la más eficiente.

8. La heterogeneidad educativa y la diversificación pedagógica han de estar presentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria, porque en un sistema educativo comprensivo todos los alumnos tienen un mismo centro, un currículum único y flexible. Los conocimientos previos relacionados con la diversidad educativa y la diversificación pedagógica son pocos y en el momento de aplicar estrategias de diversificación muestran un desconocimiento absoluto.

9. Los modelos paradigmáticos relacionados con la heterogeneidad de los alumnos y la diversificación pedagógica son integradores y buscan la promoción de todos los alumnos como finalidad, con los medios y con los responsables de la atención a la diversidad.

10. El profesorado inexperto considera que su participación en el centro queda exclusivamente reducida a su acción docente dentro del aula, por lo que se supone que no tienen la visión global del centro como una sociedad de participación educativa. Esta conclusión cabe completarla con la consideración de que este aspecto se tendrá que trabajar durante el periodo umbral y durante la formación permanente.

11. Las reformas y los proyectos de mejora no tienen que caer en enfoques reduccionistas y tecnocráticos, sino que deben contemplar lo que sucede en países como Finlandia, o provincias como Alberta, en Canadá, y Queensland, en Australia, donde su finalidad no es solamente la mejora de los resultados, sino que todos los alumnos sean portadores del bagaje necesario para afrontar la sociedad del conocimiento con éxito.

Referencias bibliográficas

- COMMON GROUND (2003). *Learning by design*. Sidney, Australia: Pedagogy Common Ground Publishing PTY Ltd. www.CommonGroundGroup.com (8/10/2007).
- ECHEVERRÍA, B., BLASCO, B., ISUS, S. & LANDER, I. (2000). *Orientación profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ESPAÑA, *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (BOE núm 23, del 04/10/1990).
- ESPAÑA, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE)* (BOE núm. 106, del 04/05/2006).
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. & VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial." *Revista de Educación* 339, 19-40.
- EURYDICE (2004). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). "Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente". *Revista de Educación* 340, 19-86.
- GOALS 2000 LEGISLATION AND RELATED (2005). <http://www.ed.gov/G2K/index.html> (25/08/2007).
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo". *Revista de Educación* 339, 43-58.
- IMBERNON, F. (2005). *La professionalització docent*. Documento elaborado por el debate en el Ciclo *Igualtat d'Oportunitats i Política Educativa a Catalunya*, organizado por la Fundación Jaume Bofill. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/imbernonprofessio.doc> (4/11/2006).
- IMBERNON, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (2006). "La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?" *Revista de Educación* 339, 41-50.

- JOVÉ, G., BOIX, J. L., CANO, S., DE ANDRES, C., LUMBIERRES, C., NORIA, M. & SUAÚ, J. (2007). *Diversidad y cohesión social: Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Milenio.
- KNOWLES, J. G. (2004). "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. (149-2005)". En IVOR F. GOODSON (ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002). "La formación inicial y permanente de los educadores". En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- MARQUÈS GRAELLS, P. (2006). *Los formadores ante la Sociedad de la Información - funciones de los docentes - competencias necesarias en TIC - formación - el buen docente - ficha de seguimiento de competencias TIC*(Carlos M. Gómez) - fuentes de información. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm#inicio> (20/10/2006).
- MARTÍN MUÑOZ, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MONTERO MESA, L. (2006). "Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial". *Revista de Educación* 339, 66-86.
- ORTIZ, J. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- REDING, V. (2004). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI Educación secundaria inferior general*. Prólogo. Eurydice, 2004, 4-5.
- SÁNCHEZ ASÍN, A., BOIX, J. L. & JURADO, P. (2008, en prensa). *La sociedad del conocimiento y las TIC: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.