



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Tribó Travería, Gemma
El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria
Educación XX1, vol. 11, 2008, pp. 183-209
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>

- ▶ 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

6

EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA

(THE NEW PROFESSIONAL PROFILE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS)

Gemma Tribó Travería
Universitat de Barcelona

RESUMEN

El objetivo del artículo es definir el nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Una de las debilidades del sistema educativo español es que ha cambiado el marco legal y no se ha aplicado un nuevo modelo de formación inicial a los docentes de secundaria. El debate sobre las competencias profesionales está en la base de la propuesta de las competencias específicas del profesor del futuro. Se insiste en la importancia de las prácticas profesionales en el proceso de adquisición y de desarrollo de las competencias profesionales. Se valora positivamente que el master de formación inicial del profesorado de secundaria tenga presente en su diseño este nuevo perfil competencial profesional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to define the new professional profile of secondary school teachers. One of the weaknesses of the Spanish educational system in this respect is that the recent legislative frame has not provided a new model of initial training for the secondary school teachers. The debate on professional competences is, without doubt, in the foundation of the proposal of the specific competences needed by the future teacher. The argument of the analysis underlines the relevance of the professional training in the process of acquisition and development of the professional competences. The article positively assesses the fact that the Master course provided for the initial training of secondary teachers has included in its design this new professional profile.

1. PARADOJAS Y CONTRADICCIONES ACTUALES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO E INMOVILISMO EN LA FORMACIÓN INICIAL

A mediados del siglo pasado, se produjeron cambios profundos en el sistema educativo español que respondían a la doble necesidad de adaptar la educación al proceso de democratización social y de formar mano de obra cualificada para un sistema productivo cada vez más tecnificado.

El primer gran cambio lo protagonizó la Ley General de Educación (LGE, 1970), que alargó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y que promovió una mejor formación inicial para los maestros de primaria. El Libro Blanco de la LGE señalaba la carencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Con el objetivo de garantizar esta formación, la ley creó los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Así nació el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), cursillo que se realizaba después de cursar una licenciatura y era requisito legal para acceder al cuerpo de profesores de secundaria. Durante los largos años de vida del CAP, los profesores de secundaria, la administración y las universidades han estado de acuerdo en que era una formación inadecuada para ejercer la profesión docente por demasiado teórica y breve, y, sobre todo, por estar alejada de la práctica educativa del aula y de los conocimientos propios de la didáctica del área.

A finales de los ochenta, después de que el Consejo de Universidades rechazara el trabajo del grupo XV, que proponía una formación inicial de calidad para el profesorado de secundaria, se planteó el curso denominado Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS), que se experimentó en algunas universidades.

La LOGSE, publicada el año 1990, exponía explícitamente la necesidad de dotar el profesorado de secundaria de una buena formación profesional. La aplicación de la nueva ley comportó que los adolescentes llegaran a los centros de secundaria a los 12 años y sin selección previa, a diferencia del antiguo BUP al que solo accedían los alumnos de 14 años con éxito escolar. Ello dio origen a situaciones de diversidad educativa muy complejas. Con la aplicación de la LOGSE, la urgencia de una buena formación inicial profesional para los profesores de secundaria se acentuaba, especialmente en la secundaria obligatoria (12-16 años). En 1995, para paliar este déficit se propuso el denominado Curso de Calificación Pedagógica (CCP), que se preveía generalizar el curso 1999-2000.

El cambio de signo político aplazó la aplicación del CCP: el PP alargó su aplicación hasta el curso 2002-2003. Mientras tanto, la nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), propuso un nuevo perfil de formación inicial para el profesorado de secundaria, que se materializó en el proyecto Título de Especialización Didáctica (TED). En enero del 2004, poco antes del nuevo cambio político, el MEC publicó un Real Decreto que lo regulaba.

Estas propuestas legales non-natas indican que, independientemente del signo político de la administración, parece que los políticos son conscientes del grave déficit en formación inicial los profesores de secundaria, conciencia compartida por los países de la Unión Europea que también están buscando una solución satisfactoria al tema.

Así pues, en un sistema educativo inclusivo hasta los 16 años, es urgente garantizar una sólida formación profesional a los profesores de secundaria, que conozcan cómo aprenden los alumnos (psicología de la educación), que sepan con qué métodos enseñar (pedagogía), que lo hagan contextualizando el acto educativo (sociología de la educación) y que sean capaces de tomar decisiones sobre cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica de aula (didáctica específica). Negar esta formación profesional a los docentes de secundaria comporta alargar el malestar y la frustración de numerosos profesores, que recibieron una buena formación académica en su disciplina, pero que, faltos de una adecuada formación profesional, a menudo, se encuentran sin recursos y sin respuestas ante los nuevos problemas educativos. Evocando el título de un viejo libro diría: para enseñar no es suficiente con dominar la asignatura. Empieza a ser hora de que los docentes de secundaria sean, además de buenos químicos, buenos matemáticos o buenos historiadores, buenos profesores de su materia o área. Para lograr este objetivo, además de la formación disciplinar en la ciencia referente, deben adquirir una formación inicial profesional -orientada por las competencias docentes-, complementaria de la formación disciplinar y en modo alguno contrapuesta.

El CAP todavía sobrevive. Ni la LOGSE ni, posteriormente, la LOCE lo han substituido. Más de treinta años después de la LGE y con unas necesidades formativas nuevas, causadas por la aplicación de la nueva legislación y por los retos educativos que plantea el mundo global y complejo del siglo XXI, la formación inicial del profesorado de secundaria es una asignatura pendiente en el mapa de titulaciones universitarias. El proceso de Convergencia Europea representa una nueva oportunidad para ofrecer, a través de un máster oficial, un título profesional de educación, que ponga fin a esta situación.

2. APRENDER Y ENSEÑAR EN UNA SOCIEDAD BASADA EN EL CONOCIMIENTO

El nuevo contexto social en que debemos situar el proceso educativo está inmerso en un conjunto de problemas, consecuencia de los grandes cambios sociales producidos por la globalización: nuevas marginaciones, grandes migraciones intercontinentales, nuevas riquezas y nuevas pobrezas, nuevas necesidades de alfabetización... En este contexto, la creación de conocimiento está en constante evolución y sometida permanentemente a cambios relacionados con el alud de informaciones y de nuevos conocimientos que recibimos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La tierra se nos ha

hecho pequeña, conocemos inmediatamente qué pasa en un rincón alejado del planeta y quizás desconocemos qué pasa en casa de nuestro vecino. Esta situación nos obliga a replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

Como consecuencia de estas transformaciones, la enseñanza vive múltiples tensiones de carácter ético y cognitivo, que son transversales a todo el currículum. Algunas de estas tensiones se expresan en las dicotomías siguientes: local/global, tradición/modernidad, natural/social, simplicidad/complejidad, identidad/alteridad, pensamiento concreto/pensamiento abstracto, valor social/comportamiento social, emotividad/racionalidad. El proceso de escolarización debe ayudar a superar positivamente estas dicotomías e integrar los extremos aparentemente contrapuestos en una visión alternativa que contempla su articulación dinámica. E. Morin (1999), propone recomponer la visión global de los problemas a partir del conocimiento de las partes, interrelacionando los diferentes conocimientos para adquirir un pensamiento holístico sobre los problemas más relevantes del mundo.

Para superar estos retos necesitamos unos profesores de secundaria con una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que nos demanda el mundo de la educación y con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales. Estamos enseñando con métodos analógicos cuando resulta que estamos instalados en el mundo digital. No es una cuestión únicamente de estrategias educativas o de recursos técnicos. El nuevo perfil del profesor del siglo XXI comporta un cambio epistemológico o de concepto: es urgente situar el proceso de aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente y enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, para sobrevivir con éxito en esta nueva complejidad social (Tribó, 2005).

Actualmente, los cambios científicos acelerados han acentuado el carácter provisional del conocimiento, a la vez que nuevos paradigmas científicos, como el crítico y el ecohumanista, han propiciado el acercamiento entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales. Por otra parte, la vieja polémica entre la objetividad de las ciencias "duras" y la subjetividad de las ciencias sociales ha quedado superada por la creciente conciencia de la provisionalidad del conocimiento científico y por la concepción de la ciencia como producto social en constante construcción. Toda reflexión científica debe ser repensada y reconstruida, proceso que se acentúa en nuestra sociedad basada en el conocimiento, en la que el ritmo de producción de nuevos conocimientos es vertiginoso. El fácil acceso a la información y la inmediatez en la localización de documentación sobre un tema exigen más rigor al científico en la selección de las fuentes, primarias y secundarias, y plantean interrogantes en la definición del nuevo perfil del profesor de secundaria.

Otra exigencia, de carácter ético, es que tanto el profesor como el científí-

fico sepan discernir con claridad entre el mundo de las creencias y el mundo del saber, entre la ideología y la producción científica, entre las construcciones míticas y la realidad. Además, en la construcción del conocimiento hay un elemento que no podemos olvidar: hemos de aprender a dar prioridad en el currículum escolar a aquellos conocimientos que tienen un carácter emancipatorio, es decir, aquellos que nos ayudan a construir un mundo más justo.

La eclosión y la aparición constante de nuevos conocimientos nos conduce a otorgar centralidad al metaprendizaje como paradigma docente. La escuela del siglo XXI debe enseñar a los alumnos a transformar la información en conocimiento. Recibimos mucha información de los medios de comunicación y de internet, que nos llega a través de una visión fragmentada y sincopada de la realidad. El proceso educativo debe ordenar este caos y jerarquizar esta información, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas.

Para enseñar ciencia provisional y en construcción se precisan métodos de enseñanza y de aprendizaje abiertos, que partan de la percepción de que todo conocimiento es perfectible. Eso afecta tanto a las habilidades del profesor que enseña como a las capacidades de los alumnos que aprenden. Este hecho nos sitúa ante una reflexión importante para la enseñanza secundaria: la clave de la formación inicial de los docentes de secundaria se debe fundamentar en los procesos de aprendizaje en el aula. Lo ideal sería construir un único modelo que nos sirviera para la formación de los alumnos de secundaria y que, a la vez, lo pudieramos aplicar a la formación inicial de los docentes, como propone Philippe Meirieu (2005). Para él este modelo único tiene tres pasos: formular un proyecto (definición, motivación), identificar los obstáculos (problemas, interrogantes, dificultades) y buscar los recursos (documentación, información, estrategias formativas) para resolver las dificultades de aprendizaje detectadas. Esta es la esencia de la dinámica del aprendizaje. Este modelo formativo exige una sintonía de modelo de trabajo entre alumnos y profesores: los alumnos deben trabajar en equipo, pero los docentes también. También comporta una constante reflexión sobre la práctica, que permite articular una nueva reflexión teoría/práctica y recomenzar el proceso, que puede quedar abierto. La propuesta de reflexión sobre la práctica entiende la práctica y su reflexión como una unidad formativa, tanto para el propio profesor como para el alumno, que aprende a autorregular reflexivamente su propio proceso de aprendizaje. Aplicar esta metodología comporta configurar equipos docentes y trabajar en red, y exige la presencia de más profesionales en el centro educativo, por ejemplo el apoyo de documentalistas, la presencia de dos profesores en el aula o figuras de refuerzo del profesor para garantizar un buen seguimiento individual o en pequeño grupo de los proyectos.

El código disciplinar de una ciencia está lejos, a menudo, del código escolar. Habitualmente, se observa un divorcio entre el saber escolar, o conocimientos de los libros de texto, y el saber académico o de la comunidad científica. El

saber escolar suele pertenecer a paradigmas tradicionales de la ciencia, en cambio el saber académico debe corresponder a paradigmas nuevos vinculados a las investigaciones científicas innovadoras. Todos somos conscientes de que, en algún momento, mientras la Universidad divulgaba la teoría de la relatividad, la física enseñada en las aulas de secundaria era todavía newtoniana. O bien que, actualmente, un buen profesor de biología de secundaria, si quiere explicar genética a sus alumnos debe asistir con frecuencia a sesiones de actualización científica. Este divorcio entre el saber escolar y el saber académico puede amortiguarlo utilizando las metodologías abiertas y activas que utilizan con inteligencia las tecnologías de la información y la comunicación. Una de ellas consiste en la transposición didáctica del metaconocimiento (o proceso de construcción de conocimiento por parte del investigador) en metaprendizaje (o proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno) (Novak y Gowin, 1988).

Para superar este divorcio, el profesor de secundaria debería conocer la epistemología de la ciencia que quiere compartir con los alumnos y actualizar los conocimientos científicos, como camino reflexivo para secuenciar adecuadamente los contenidos a aprender. Los criterios del científico cuando escoge la información o las fuentes para una investigación son aparentemente parecidas a los que usa el profesor cuando busca documentación, pero la decisión del profesor es de naturaleza diferente. El científico se guía por la lógica de la ciencia, en cambio, el profesor toma una decisión que debe contemplar la lógica de la ciencia, pero, al mismo tiempo, debe tener presente la lógica psicopedagógica o conjunto de variables vinculadas al proceso educativo: etapa, ciclo o nivel, pertenencia del tema en relación al currículum, conocimientos previos de los alumnos, capacidades, idoneidad socio-afectiva, dificultad de lectura. Sólo un profesor de secundaria bien formado en las competencias docentes y que domine la disciplina sabrá tomar la decisión correcta para secuenciar los aprendizajes y presentarlos a los alumnos al nivel de dificultad adecuado. Es más complejo escoger información/fuentes con objetivos didácticos y educativos que hacerlo únicamente en relación a la propia ciencia.

Es un equívoco pensar que un buen profesor es siempre y de manera constante un profesor innovador. Para lograr eficiencia en su tarea un profesor no puede estar permanentemente creando; un esfuerzo de este tipo le dificultaría interactuar de manera relajada y tranquila con los alumnos. Para que un docente sea eficiente en la aplicación de metodologías innovadoras debe disponer al mismo tiempo de ciertas rutinas que le faciliten la estabilidad y le den seguridad. El profesor competente se distingue por la habilidad en regular y ajustar las diferentes variables presentes en la interacción didáctica y por saber crear condiciones de convivencia confortables en el aula que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Pero lo es también aquel profesor que sabe regular su propia capacidad de innovación y su propia creatividad. La rutina de un diálogo inicial antes de introducir nuevos conocimientos, una exposición oral, enseñar por recepción siempre que los conceptos se ajusten a lo que Vigotsky deno-

minó zona de desarrollo próximo, utilizar organizadores previos y jerarquizar adecuadamente los contenidos son buenas metodologías expositivas compatibles con las metodologías interactivas de resolución de problemas o de pequeños proyectos de investigación escolar.

Para aprender y enseñar ciencia en secundaria no existe un único método ni un método mejor que los demás. Es positivo ofrecer un cierto pluralismo metodológico o eclecticismo creativo. El buen profesor de secundaria prevé la utilización de métodos diferentes con la conciencia que todos pueden ser buenos y útiles, si se consigue que el alumno aprenda comprensivamente. Para aplicarlos correctamente hace falta que el profesor los haya experimentado en su formación inicial. Hemos pasado en poco tiempo de un único método, el magistrocéntrico o transmisivo/tradicional, centrado en la disciplina y en el profesor, a una pluralidad de métodos derivados de las aportaciones de la psicología y la pedagogía, pero también de nuevas reflexiones epistemológicas y, sobre todo, de la capacidad de seleccionar y secuenciar contenidos científicos y presentarlos con la transposición didáctica adecuada en relación al perfil de los alumnos, reflexión derivada de las didácticas específicas.

Entre la pluralidad de metodologías, un buen profesor ha de escoger aquella que facilite la coherencia entre la lógica de la disciplina (código disciplinar, paradigma, conceptos y contenidos básicos de la ciencia) y la lógica psicopedagógica de los alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, dificultades de aprendizaje, contexto sociocultural). Un profesor de secundaria competente es el que sabe tomar decisiones rápidas y adecuadas en el aula que relacionen correctamente las dos lógicas. Este profesor realiza una buena transposición didáctica de la ciencia que enseña, porque sabe relacionar en su práctica conocimientos disciplinares del área con conocimientos psicosociopedagógicos. Un buen proceso de enseñanza siempre está precedido de una organización y reflexión previa por parte del profesor, pero en el aula a menudo se crean situaciones imprevistas; una competencia docente básica es la habilidad de tomar decisiones correctas ante las nuevas situaciones. Por este motivo, en la formación inicial son tan importantes las prácticas bien tutorizadas, porque ayudan al futuro profesor a comprender reflexivamente la fundamentación teórico-práctica de la decisión de aula. Cuando esta interrelación se comprende, el docente es capaz de relacionar adecuadamente el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, y podemos afirmar que su comportamiento es el de un profesional competente.

Existen varias teorías sobre cómo las personas construimos conocimiento: las teorías constructivistas, la teoría de la inteligencia emocional y de la gestión de las emociones, las teorías del procesamiento de la información y las teorías de la comunicación. De estas teorías se pueden derivar varias metodologías de aula, que podemos agrupar en dos grandes familias:

- **Métodos expositivos:** el protagonismo es del profesor; actualmente incor-

poran diálogos, debates y comunicación oral profesor-alumno. En ellos el alumno no es el protagonista principal y, a menudo, juega un papel de receptor pasivo.

- **Métodos interactivos:** el profesor busca estimular la autonomía cognitiva del alumno a través de procesos de descubrimiento o gracias a pequeñas investigaciones escolares. Son métodos herederos de la Escuela Activa que otorgan el protagonismo del proceso de aprendizaje al alumno y que actualmente ofrecen una gran diversidad: investigaciones, estudios de casos, solución de problemas, proyectos, resolución de conflictos, juegos, dramatizaciones, simulaciones, debates.

En las aulas de secundaria predominan aún los métodos expositivos, pero parece que aumentan las experiencias innovadoras y las metodologías interactivas. En el futuro, las metodologías que priorizan el protagonismo de los alumnos y que se adaptan a la disponibilidad de información y de documentación que ofrecen las TIC tenderán a generalizarse. Para enseñar y aprender química o biología hace tiempo que se practica el método científico, ya sea haciendo prácticas de laboratorio o bien haciendo observaciones directas del medio natural. Estas estrategias se están extendiendo a las otras áreas del currículum de secundaria. Es habitual proponer una pequeña investigación de historia local a los alumnos y ayudarles a interrogar a las fuentes primarias y secundarias. Así, los alumnos van adquiriendo conocimientos curriculares a la vez que desarrollan capacidades cognitivas superiores propias del pensamiento científico: describir, comparar, relacionar, interpretar, inferir, deducir, construir modelos explicativos, establecer generalizaciones o probabilidades. En definitiva, los alumnos, con la ayuda del profesor, aprenden a pensar científicamente y aprenden ciencia. Para poder aplicar esta metodología sería necesario que el profesorado programara las materias integradas en proyectos y superara la distribución horaria por materias separadas. Ello facilitaría modelos de organización de centros basados en el trabajo interdisciplinar por proyectos.

Las decisiones didácticas de aula correctas activan de manera simultánea los conocimientos teóricos adecuados (de la propia disciplina, de la psicología de la pedagogía o de la didáctica específica) y los conocimientos prácticos pertinentes (hacer un gesto, bajar o levantar la voz, mostrar una imagen, interesar a un alumno, mantener un silencio, una mirada, organizar un debate, hacer una pequeña exposición oral,...). El profesor, cuando prepara su intervención, puede considerar por separado estos conocimientos, pero en su intervención en el aula los ha de aplicar al mismo tiempo e integrados en una unidad, en la que las diferentes variables interaccionan entre ellas. El salto cualitativo, que otorga carácter profesional a la actuación del profesor, es esta habilidad de fusionar los conocimientos teóricos y prácticos y convertirlos en una única secuencia de actuación en el aula, ordenada y adecuada al perfil de los alumnos. Se trata de pensar teóricamente la práctica y de practicar de manera integrada los conocimientos teóricos. Para lograrlo, el camino es ir de la teoría a la práctica y de la

práctica a la reflexión teórica sobre la práctica. Este constante ir y volver de la teoría a la práctica es la esencia del pensamiento profesional docente y constituye la base de la adquisición de las competencias profesionales específicas. Por este motivo el prácticum debe vertebrar la formación inicial de los docentes de secundaria, ya que es el periodo en que el futuro profesor puede comprobar si ha adquirido las competencias profesionales específicas.

Podemos comparar el comportamiento competente de un docente al de un cirujano en el quirófano. En décimas de segundo un cirujano debe decidir qué vena corta o por dónde empieza a coser la herida y también, en décimas de segundo, un profesor debe decidir su interacción con los alumnos. El docente, como el cirujano, una vez identificado el problema, debe decidir con presteza; es una de sus características profesionales. Si no adquiere esta competencia, el proceso de trabajo en el aula se descontrola.

Estas reflexiones sobre cómo aprender y enseñar en una sociedad basada en el conocimiento nos definen un nuevo perfil de profesor de secundaria. Un profesor que sepa investigar en su área, que enseñe investigando y que enseñe a investigar. Para ello es necesario reforzar los procesos de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, en los que la investigación, a partir de localizar información, gracias a las TIC y otras fuentes documentales, puede aportar muchos recursos a la construcción de conocimiento.

3. EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE SECUNDARIA

En un sistema educativo inclusivo, que ha prolongado la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, el profesor de secundaria debe adquirir también las habilidades propias del educador. Es en la Educación Secundaria cuando los problemas de convivencia y de aprendizaje se manifiestan con más intensidad. Una primera conclusión sería que el profesor de esta etapa debe poseer un doble perfil:

- Una sólida formación en el área científica de la cual será profesor desde los 12 hasta los 18 años.
- Un dominio de las competencias profesionales específicas del docente y del educador.

Para lograr este doble perfil necesitamos una formación inicial del profesorado de secundaria que haga explícita la interrelación constante entre los conocimientos del área disciplinar, de su didáctica específica y del bloque psicosociopedagógico. Esta interrelación es el elemento bisagra que hace de puente entre la teoría y la práctica. Ello significa que la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos.

El profesor de secundaria ha de asumir que las categorías del conocimiento -el saber, el saber hacer y el saber ser- son analíticas, y que lo que le define como docente competente no es el dominio de la ciencia que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo. Así como para un médico es insuficiente saber qué medicina corresponde a un diagnóstico, ya que también debe saber dosificarla a un paciente concreto, a un profesor no le basta con dominar un conocimiento científico para enseñarlo. También debe saber cómo exponerlo y cómo compartirlo teniendo presente perfil psicopedagógico de sus alumnos, que le indica cómo dosificar y adaptar los contenidos de manera educativa y didáctica, y cómo crear un ambiente de confianza en el aula que estimule el aprendizaje. Por muy sabio que sea un profesor y tenga un buen dominio disciplinar, si no ha adquirido estas competencias profesionales específicas que le hacen tomar conciencia de los límites, de los mínimos y de los máximos, de lo que puede y de lo que no puede exigir a sus alumnos, difícilmente tendrá éxito en el aula. El profesor siempre debe situar el nivel de exigencia por encima de lo que los alumnos saben sobre el tema.

Esta capacidad de presentar en el aula y compartir con los alumnos los conocimientos correctamente secuenciados y con la metodología más adecuada define el grado de competencia de un profesor. La interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico y el establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas ayudan a fundamentar los procesos de toma de decisiones en la planificación y en la práctica docentes. Una pregunta que le puede surgir a un profesor de biología de secundaria cuando programa su intervención de aula podría ser: ¿Cómo debo plantear y qué debo enseñar del cambio climático a este grupo de segundo de ESO? Responder con criterio profesional a esta cuestión ayuda a hacer nacer los hábitos propios de una cultura docente eficiente. Posiblemente la respuesta profesional comporte las exigencias siguientes:

- necesidad de coordinación entre el área de ciencias naturales y de ciencias sociales.
- necesidad de relacionar determinados aprendizajes disciplinares (qué es el CO₂, qué es el agujero de ozono, qué causas provocan el agujero de ozono) con situaciones concretas y prácticas vinculadas a valores sociales (hábitos sociales en relación a los transportes, ahorro de agua...).
- necesidad de saber ajustar la interacción de aula a las variables psicosociopedagógicas del grupo de alumnos (no se puede plantear el proceso de aprendizaje sobre el agujero de ozono del mismo modo en 2º de ESO que en 2º de bachillerato).

De este ejemplo es fácil inferir que una de las características propias de una cultura docente eficiente es saber trabajar en equipo. Del mismo modo que un buen oncólogo, para resolver cuestiones concretas del tratamiento de un paciente, sabe que debe tomar decisiones en equipo, un buen profesor de secundaria, de biología o de geografía, sabe que trabajará con más eficiencia determinados contenidos del currículum si se ha coordinado previamente con profesores de otras áreas y, en equipo, han ordenado determinadas secuencias instructivas y han concretado proyectos interdisciplinares sobre algunos temas del currículum.

Cuando hablamos de práctica educativa no nos referimos únicamente a las aplicaciones didácticas específicas o a las estrategias de enseñanza dentro un área curricular. Existen problemas vinculados a la práctica profesional que los profesores deben conocer y tratar desde todas las áreas curriculares: el multilingüismo, la interculturalidad, el acoso escolar, el fracaso escolar, la función tutorial (individual, de grupo y en relación con la familia), las aplicaciones educativas y didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación (el trabajo cooperativo en red), las relaciones del centro educativo con las asociaciones y las instituciones del entorno... Estos temas constituyen un bloque de formación transversal común que ha de estar presente en la formación inicial de todos los futuros profesores de secundaria.

En síntesis, el profesor de secundaria debe ser capaz de coordinar la aplicación práctica de los diversos conocimientos en el proceso de planificación docente y debe aprender a tomar decisiones, rápidas y correctas, en situaciones de aula. Además, los profesores de secundaria deben asumir que son educadores y que deben hacer un acompañamiento responsable e integral de sus alumnos para ayudarlos a convertirse en ciudadanos críticos y reflexivos.

4. LOS CONTENIDOS MÍNIMOS QUE EL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL SIGLO XXI DEBERÍA DOMINAR

En sintonía con este nuevo perfil profesional la formación inicial del profesorado de secundaria debería contemplar los cinco bloques de contenido siguientes:

- Contenidos científicos y metodológicos del área de conocimiento a enseñar y de las áreas afines.
- Didáctica específica de las disciplinas a enseñar teniendo presente los diferentes niveles educativos, ESO y bachillerato, y la diversidad social, cultural y cognitiva de los alumnos.
- Conocer y saber aplicar estrategias, habilidades y competencias -docentes y educativas- derivadas de la reflexión sobre la práctica profesional.

- Conocer el sistema educativo (pedagogía y sociología de la educación) y la psicología de los adolescentes (psicología evolutiva y de la educación) o bloque psico-socio-pedagógico.
- Conocer y ser consciente de los problemas educativos actuales que afectan de manera transversal al sistema educativo y, en particular, a la etapa de secundaria.

En el contexto social actual, el profesor de secundaria debe aprender a actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear a sus alumnos problemas propios de la ciencia que enseña y ayudarlos a localizar información, a seleccionarla, a analizarla críticamente, a procesarla y a interpretarla. Solo si el profesor sabe transmitir esta capacidad de transformar la información en conocimiento será capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de la autonomía cognitiva. Los profesores del siglo XXI deberán aprender a valorar la potencialidad didáctica que comporta saber convertir el metacognición en la base del metaprendizaje (Bain, 2006) o aplicación de la metodología del investigador como procedimiento didáctico para compartir la construcción de conocimiento con los alumnos.

El principal inconveniente para generalizar el nuevo perfil profesional del docente de secundaria, educador y intelectual autónomo al mismo tiempo, es que la mentalidad dominante continúa siendo la transmisiva. La principal ventaja es que este nuevo perfil de profesor investigador ha interiorizado la metodología y las estrategias docentes interactivas adecuadas para enseñar a aprender nuevos conocimientos, en un contexto social dinámico, abierto y cambiante como el actual, en el que el aprendizaje debe ser cada vez más autónomo.

Actualmente, hay pocos conocimientos que nos sirvan para toda la vida, quizás el único conocimiento seguro es que hemos de estar abiertos a aprender a lo largo de toda la vida puesto que una buena parte de los conocimientos que hemos adquirido tienen una rápida fecha de caducidad. Ante esta situación nueva, conviene que el profesor en su formación inicial adquiera capacidades intelectuales y metodológicas para construir conocimiento y que las sepa aplicar en el aula para favorecer la autonomía cognitiva de los alumnos. Se trata que todos, profesores y alumnos, aprendan a percibir los aspectos positivos de las dinámicas sociales de cambio y de la capacidad de producir nuevos conocimientos que tiene la sociedad actual.

Ante este dinamismo en la producción de nuevos conocimientos el profesor y el alumno deben cooperar y actuar los dos como sujetos activos que construyen conjuntamente conocimiento. El profesor debe plantear interrogantes al alumno y dejarlo solo ante las dificultades para que él mismo aprenda a resolverlas. A menudo, el profesor debe actuar como si fuera un tutor de investigación, que sólo interviene activamente si el alumno demanda ayuda. El profesor debe estar junto al alumno pero de manera casi imperceptible, sin que se note.

Del mismo modo que un patrón de un barco no deja solo al aprendiz en medio del mar al mismo tiempo que va cediéndole la gobernabilidad del barco, el profesor-tutor de una investigación escolar sólo debe hacer sentir su presencia en momentos clave. El objetivo es que el alumno aprenda a gobernar él mismo el barco de su inteligencia.

Para que un profesor asuma con naturalidad el rol de tutor de investigación, de facilitador de aprendizajes, ha de estar familiarizado con la investigación. Este nuevo tipo de interacción docente exige nuevas maneras de planificación de la intervención educativa que, a menudo, son difíciles de asumir. Un profesor que se sienta capaz de hacer de tutor de investigación en el aula es un profesor que domina la disciplina no únicamente desde el punto de vista semántico (conceptos, hechos, principios, contenidos,...) sino también desde un punto de vista sintáctico o de las relaciones metodológicas que los contenidos semánticos establecen entre sí siguiendo el código disciplinar de las diversas disciplinas: química, geografía, geología, historia,..

Un profesor de secundaria que tenga el perfil de intelectual ambicioso que sabe compartir la creación de conocimientos con sus alumnos y que responde al perfil del profesor que defendemos, debería dominar unos contenidos y haber adquirido durante la formación inicial profesional un conjunto de aptitudes, habilidades y destrezas -docentes y educativas-, que se concretan en competencias profesionales, y que podríamos sintetizar en los objetivos siguientes (Tribó, 2002):

- Adquirir una sólida formación disciplinar en la ciencia o área en la que quiere ejercer de profesor, formación adquirida con el título de grado.
- Comprender que esta formación científica se debe actualizar de manera permanente a lo largo de su vida profesional. El profesor de secundaria debe mostrar sensibilidad por estar al día de la evolución epistemológica de su disciplina científica, pero también de las disciplinas del área de la cual es profesor.
- Adquirir una formación teórico/práctica sobre psicología de los adolescentes, sobre pedagogía y sobre sociología, que le permita contextualizar el acto didáctico, lo oriente sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos y le ofrezca metodologías de actuación en el aula.
- Formarse como experto en comunicación, verbal y gestual, para controlar la interacción comunicativa en el aula.
- Conocer el método de investigación de la propia ciencia y aplicarlo adaptado didácticamente al aula. El profesor debería recibir formación sobre las potencialidades didácticas del metaconocimiento convertido en metaprendizaje. Las habilidades intelectuales y sociales desarrolladas gracias

a la práctica de la investigación escolar, ayudarán a los alumnos a transformar la información en conocimiento, a adquirir autonomía cognitiva y a comprender la complejidad de la producción científica actual.

- Saber aprovechar didácticamente los recursos del medio para aplicarlos a la construcción de conocimiento de la propia área. El conocimiento del entorno favorece la construcción de la propia identidad social y estimula, con las transferencias y generalizaciones convenientes, el equilibrio entre la propia identidad y la pertenencia a un mundo globalizado sin fronteras.
- Adquirir habilidades sociales e intelectuales de adaptación a situaciones humanas y científicas cambiantes y diversas.
- Formarse para entender la profesión docente como una responsabilidad colegiada, aceptando positivamente la colaboración en equipos docentes sin rehuir las responsabilidades personales.
- Recibir una sólida formación ética de forma que la responsabilidad hacia los alumnos no se limite a los contenidos de la propia área curricular y el profesor haga un acompañamiento exigente y responsable para crear las condiciones de aprendizaje adecuadas.
- Entender y aceptar que todo buen profesor de secundaria es al mismo tiempo un educador y un tutor de sus alumnos.
- Ser consciente de que un profesional de la educación colabora en la construcción del futuro a través de su acción y poner de relieve la necesidad de consolidar los valores básicos de la paz y la democracia a través de la aceptación del otro (alteridad) y de la asunción positiva de la propia identidad.
- Aprender a discernir dentro de los contenidos curriculares aquellos que nos acercan a un saber emancipatorio, que nos estimulan a trabajar a favor de valores como la libertad y la igualdad, haciendo posible la práctica de la solidaridad con los más débiles y los más pobres de forma que la educación ayude a construir un mundo más justo.
- Aprender a educar en un mundo complejo y plural aceptando las relaciones de pertenencia múltiples en un contexto de emergencia de nuevas identidades sociales, evitando las actitudes cínicas y el relativismo nihilista que no ayudan a construir cohesión social.

A continuación, intentaremos identificar y concretar cuáles son las competencias específicas propias de la profesión docente en secundaria, que integren estos contenidos mínimos que debe dominar el nuevo profesor de secundaria adaptado a las necesidades educativas de la sociedad del siglo XXI.

5. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL FUTURO

El informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), indica que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes o pilares de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. El paradigma educativo tradicional, basado en la enseñanza, tenía a privilegiar el conocimiento disciplinar o saber. En cambio, el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje concibe la educación como la integración en un todo de los cuatro pilares y orienta la escolarización obligatoria a la adquisición de las competencias básicas para todos los ciudadanos. Esta es la finalidad que inspira las nuevas titulaciones de la Convergencia Europea, basadas en las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Hemos hablado de competencia como la capacidad de activar y aplicar de manera coordinada conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas. La interrelación de conocimientos diversos y la capacidad de coordinarlos y de aplicarlos de manera simultánea en la práctica profesional es la característica que, desde el nuestro punto de vista, define la competencia de una persona en un ámbito profesional.

La competencia genérica de un profesor se puede valorar positivamente si integra simultáneamente la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser), y, además, las sabe aplicar de manera coordinada en la práctica. Pero, sobre todo, un profesor es competente si sabe transferir esta interrelación de estrategias complejas a nuevas situaciones educativas y de aprendizaje. La valoración de las competencias se expresa a través de los resultados y actuaciones prácticas esperadas de un profesor, que sabe resolver situaciones de trabajo en el aula o gestionar el trabajo en equipo del centro. La adquisición de una competencia profesional comporta saberla transferir con éxito a nuevas situaciones y a contextos profesionales.

La reflexión de Mario de Miguel (2005) sobre las competencias parte de la definición de Spencer y Spencer, que enfatizan las características subyacentes de la personalidad relacionadas con el desempeño en una situación de trabajo. Su aportación permite separar los componentes de la competencia (conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales, y actitudes y valores) del ejercicio de la misma, que comporta la integración de estos componentes en la actuación profesional y que solo se adquiere y desarrolla en confrontación de la persona con situaciones profesionales reales. Según Mario de Miguel “El *crecimiento continuo* de las características subyacentes a las competencias establecidas en el perfil de una titulación requiere colocar al estudiante ante *diversas* situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión” (2005, p. 25). Por ello es impres-

cindible que, en el diseño de una titulación profesional y para favorecer la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales, situemos al estudiante ante diversas situaciones de reflexión y de trabajo similares a las que encontrará en su práctica profesional. Esta reflexión coincide con a la argumentación que defendemos: es necesario situar el *practicum* como eje que vertebré del máster de formación del profesorado de secundaria. La definición de competencia de Mario de Miguel es muy próxima a la que hemos propuesto: "El verdadero crecimiento de un estudiante, en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afectan tanto a lo específico como a lo genérico" (2005, p. 27).

El Informe Tuning (2003), elaborado por una comisión de expertos de varias universidades europeas con el objetivo de orientar el diseño de los nuevos títulos universitarios por competencias, concreta tres bloques de competencias genéricas o transversales que deben adquirir todos los futuros titulados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tuning 2003, pag. 79-84).

Comparar la propuesta Delors con los resultados del Informe Tuning o con la reflexión de Mario de Miguel es difícil, porque los campos conceptuales no coinciden. Las competencias sistémicas del Informe Tuning se acercan a las competencias profesionales específicas, pero no las podemos considerar como tales, y son próximas al pensamiento holístico, pero no siempre lo garantizan. La clasificación del Informe Tuning nos sirve para distinguir las competencias simples (instrumentales y interpersonales) de las complejas (sistémicas). La práctica de las competencias sistémicas es más difícil de lograr porque implica, en algunos casos, la coordinación de competencias simples. Las competencias sistémicas se adquieren gracias a la práctica profesional y, sobre todo, a través de la reflexión crítica sobre esta práctica.

Sin ánimos de jerarquizar, se debe tener presente que si un profesor no domina las competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, y no tiene competencias interpersonales, que facilitan la interacción social y la cooperación, difícilmente será eficiente en el ámbito de las competencias sistémicas, que posibilitan captar las relaciones de las partes con el todo.

Por otra parte, y siguiendo a Mario de Miguel, un profesional difícilmente podrá ejercer una competencia si previamente no ha interiorizado positivamente sus componentes: conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y destrezas transversales y actitudes y valores. Desde el nuestro punto de vista, un profesor excelente es aquel que además de sentirse seguro en el dominio de las competencias instrumentales y las competencias interpersonales, sabe ejercer de manera creativa las competencias sistémicas. Para ejercerlas, lógicamente debe de haber adquirido los componentes que integran las competencias.

El *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio* (2004), siguiendo la propuesta Delors y el Informe Tuning, ha clasificado las competencias comunes a todos los maestros y también las específicas. Esta aportación es un buen punto de partida para diseñar los nuevos títulos de grado de maestro de la Convergencia Europea: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. No disponemos de una publicación equivalente sobre las competencias específicas del profesor de secundaria. Para concretarlas, hemos de identificar previamente las competencias genéricas de un profesional de la educación.

C. Monereo y J. I. Pozo (2007) hablan de cuatro escenarios de macrocompetencias o ámbitos competenciales: el educativo, el profesional, el vinculado con la comunidad y el personal. Defienden la existencia de un cierto consenso en cuanto a las competencias que la escolarización debe formar en los futuros ciudadanos. En el escenario educativo, se deben trabajar las competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje, y convertirse en un aprendiz permanente. En relación al mundo profesional, la escuela debe ayudar a adquirir competencias para acceder al mundo del trabajo y para ser un profesional eficaz. En el ámbito comunitario, se han de educar las competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales para que los chicos y las chicas se conviertan en ciudadanos participativos y solidarios. Y, en el escenario personal, se deben trabajar las competencias que permiten construirnos como personas felices, o sea, las competencias que denominamos intrapersonales, educando la autoestima y los mecanismos de equilibrio emocional.

El diseño de los nuevos títulos universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior y la inminente revisión del currículum escolar, derivado de la aplicación de la LOE, han animado el debate sobre las competencias. En el contexto de este debate específico adaptaremos estos cuatro macroescenarios competenciales, propuestos por Monereo y Pozo, para definir las competencias específicas del profesor de secundaria. Para concretarlas hemos de conocer primero qué competencias debe adquirir una persona a través de la escolarización obligatoria.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea y en sintonía con los planteamientos integradores orientados a la aplicación de los conocimientos que se consideran imprescindibles o básicos se han determinado ocho ámbitos de competencias que todas las personas han de haber logrado al acabar la enseñanza obligatoria. La finalidad es conseguir que, al finalizar la educación obligatoria, las personas sean capaces de asumir su realización personal, se conviertan en ciudadanos participativos, se integren en la vida adulta y laboral de manera satisfactoria y sean capaces de mantener una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Los ámbitos de competencias son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Esta propuesta interacciona las áreas del currículum de secundaria y el aprendizaje de competencias, y añade competencias sociales y personales que sólo se adquirirán con una buena acción tutorial y con una relación positiva con el entorno durante el proceso de aprendizaje y de socialización que aporta la escolarización obligatoria. Es cierto que determinadas áreas del currículum estimulan la adquisición de unas competencias específicas, pero también lo es que no existe una relación unívoca entre competencias y áreas del currículum: algunas competencias básicas sólo se lograrán si se trabajan en varias áreas del currículum.

Con respecto al currículum escolar, estamos de acuerdo con César Coll (2007b) cuando advierte de dos peligros: que su actual revisión puede comportar una sobrecarga de contenidos y que nos puede hacer caer en un planteamiento prescriptivo, con largas listas de competencias sin relación con los contenidos y con las estrategias didácticas. Para evitar estos peligros hace falta encontrar el equilibrio y la interrelación adecuada entre los contenidos disciplinares específicos esenciales y las competencias básicas, o conjunto de aprendizajes necesarios para que todos los ciudadanos se puedan desarrollar adecuadamente en los diferentes aspectos del proceso de socialización (personal, laboral, comunitario).

C. Coll (2007b) ha puesto de relieve un problema conceptual y de procedimiento: ¿cuál debe ser la relación entre competencias y contenidos? Las competencias se desarrollan y se aplican a través de unos saberes, no en el vacío. Para diseñar un currículum formativo para los profesores de secundaria basado en las competencias ¿debemos empezar por determinar los saberes básicos de cada área curricular o por las competencias profesionales orientadas a resolver los problemas que la práctica educativa nos plantea? La respuesta es compleja porque, posiblemente, el camino es determinar de manera simultánea y paralela las dos cuestiones: los contenidos específicos fundamentales de cada área y las competencias básicas.

En la práctica, el camino es sencillo si aplicamos metodologías innovadoras como por ejemplo: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, las pequeñas investigaciones escolares, los proyectos, etc. Estas metodologías activas y participativas facilitan los aprendizajes curriculares básicos a través de la adquisición de competencias. Además favorecen planteamientos interdisciplinares, evitan la fragmentación del conocimiento y ayudan a transformar la información en conocimiento (el aprender a aprender). También mejoran el uso educativo y didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, y

hacen que el diálogo, el razonamiento y la negociación sean parte de un proceso de aprendizaje compartido.

Esta nueva propuesta exige un cambio de paradigma en las universidades y en los institutos. Para realizarla nos hace falta una nueva cultura profesional y nueva identidad profesional, en la que el profesor se vea a sí mismo como parte de un colectivo profesional donde competencias como el trabajo en equipo, la coordinación y la programación compartida sean los ejes principales de su actividad profesional, que se desarrolla creando situaciones de aprendizaje de los contenidos curriculares. Ello conlleva abandonar el modelo de profesor transmisor y sustituirlo por el del profesor facilitador de aprendizajes, y también comporta romper con una cultura profesional individualista y organizada disciplinarmente. Los cambios culturales son lentos y esta transformación cultural es quizás el reto más difícil. Diseñar los nuevos currículums formativos de los profesores de secundaria por competencias sabemos que será un beneficio para los profesores de secundaria del futuro, porque adquirirán conocimientos prácticos que los ayudarán al tránsito al mundo profesional. Ahora bien, la tradición academicista/disciplinar tiene todavía mucho peso en los centros de secundaria y en la universidad. Reconocer esta situación no significa que la tarea no sea realizable, pero una dosis de realismo nos hace menos vulnerables a la decepción y a la frustración.

El profesor de secundaria, en su formación inicial, además de las competencias generales o transversales, debe adquirir un conjunto de competencias específicas propias del área de la cual es profesor y del hecho de educar adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años. Su currículum formativo debe estar en sintonía con el doble perfil profesional que defendemos: educador de adolescentes y jóvenes, y facilitador de aprendizajes. Entendemos este currículum formativo como el conjunto de saberes destrezas, criterios y realizaciones profesionales, estructurados en unidades de competencias, que expresan los resultados, las actuaciones o los conocimientos esperados de un profesor de secundaria en situación de trabajo, en el aula o en el centro.

Después de esta breve reflexión sobre las competencias de la escolarización obligatoria, estamos en condiciones de concretar qué competencias profesionales específicas debe adquirir un profesor de secundaria, teniendo presente que es profesor de dos etapas, la obligatoria (12-16) y la postobligatoria (16-18). Agrupamos las competencias profesionales específicas en los cuatro ámbitos de competencias indicados, que respetan en parte la clasificación genérica de Delors:

- a- *Competencias científicas/aprender permanentemente (saber)*
 - Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
 - Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de la que es profesor.

- Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender.
- Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años.
- Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).
- Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla.
- Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.
- Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan.
- Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.

▪ *b- Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer)*

- Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.
- Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo.
- Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo-clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos.
- Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.
- Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.
- Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo.
- Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.

- Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.
- Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicosociopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo.
- Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos.
- Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso.
- Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales.
- Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinares de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares.
- Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.

■ *c- Competencias sociales/participativas (saber estar)*

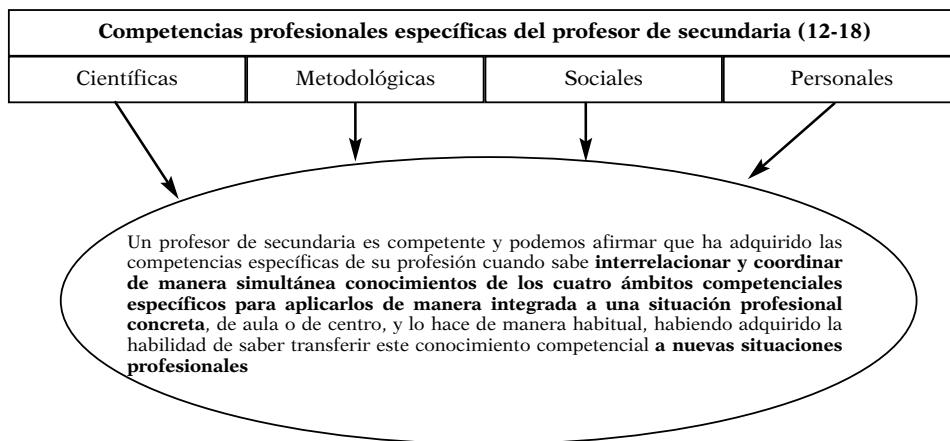
- Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.
- Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural.
- Participar en la coordinación de la programación docente del centro,

y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.).

- Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias.
- Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.
- Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos.
- Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes.
- Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.
- *d- Competencias personales/interpersonales/intrapersonales (saber ser)*
 - Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades.
 - Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones.
 - Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro el centro.
 - Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.
 - Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral.
 - Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.
 - Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.
 - Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.

- Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

Estas competencias profesionales específicas de los profesores de secundaria las podríamos matizar según la etapa en que se ejerce la docencia: ESO (12-16), bachillerato y formación profesional. Obviamente, las competencias disciplinarias /académicas (el saber) y también las metodológicas (saber hacer) pueden variar según los contenidos científicos del área y su transposición didáctica, pero los otros dos bloques de competencias específicas no varían. El cuadro que adjuntamos resume las reflexiones y las propuestas que hemos realizado sobre las competencias profesionales específicas del profesor de secundaria y la necesidad de la interrelación entre ellas para lograr la excelencia profesional del docente:



Actualmente se están haciendo muchas reflexiones sobre las competencias profesionales de los docentes. La aportación de Ph. Perrenoud (1999) plantea diez nuevas competencias para los profesores del futuro que no difieren de las expuestas, otras aportaciones reflexionan sobre una competencia concreta (Coll y otros, 2007a), o profundizan sobre alguna de ellas (Castellá y otros 2007). En nuestra reflexión, hemos preferido tomar como referencia los trabajos que se han realizado en equipo y de manera colaborativa por amplias redes profesionales y que nos ayudado a construir una visión global de las competencias profesionales específicas. Además, las reflexiones que nos aportan publicaciones clásicas como el Informe de la UNESCO o el Informe Tuning representan a colectivos importantes de expertos y de profesionales de la educación.

El camino está por hacer, pero hay experiencias y resultados positivos que nos ayudan a avanzar. La OCDE ha empezado a evaluar por competencias los conocimientos de los chicos y chicas a los 15 años; las pruebas PISA son una muestra: han evaluado las capacidades de saber transferir y aplicar los conocimientos a la resolución de problemas. Pero nuestro sistema educativo no parece sensible a aprovechar los resultados de estas pruebas para introducir mejoras. Sin embargo, el contexto creado por el Espacio Europeo de Educación Superior es una oportunidad que no podemos desperdiciar. El grave déficit en la formación inicial profesional de los docentes de secundaria, que denunciábamos al principio de este artículo, debe ser superado en este nuevo contexto gracias al diseño de las nuevas titulaciones basadas en las competencias profesionales y, en el caso del máster de formación del profesorado de secundaria, basadas en el doble perfil competencial específico del profesor de secundaria, de educador y de facilitador de aprendizajes.

6. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Para ayudar a los futuros profesores a adquirir las competencias profesionales específicas, el formador del docente de secundaria debe actuar él mismo como profesional competente de la educación. Para facilitar la adquisición de las competencias profesionales específicas, el primer requisito es practicar en el aula diversos modelos de interacción que incluyan la aplicación de una gran variedad de métodos, estrategias y recursos didácticos: portafolio, tutorías, talleres interdisciplinarios, seminarios, investigaciones, estudio de casos, solución de problemas, proyectos, informes, etc... Este proceso irá acompañado por el seguimiento y la evaluación individualizada y cualitativa de los períodos de prácticas profesionales, etapas claves que vertebran el aprendizaje por competencias. Porque es en la situación real de aula donde el futuro profesor aprenderá a transferir y a aplicar los conocimientos de diferente naturaleza (teóricos /prácticos, disciplinares de la propia ciencia, del ámbito psico-socio-pedagógico o de la didáctica específica) en un único acto didáctico. De este modo, el futuro profesor, o el profesor novel, empiezan a convertirse en profesores competentes o en profesores expertos, en la medida que saben contextualizar, transferir y aplicar de manera integrada estos diversos conocimientos en situaciones de aula nuevas.

Estas reflexiones refuerzan la importancia de las prácticas profesionales en la formación inicial del docente, que deberán desarrollarse de manera simultánea a los aprendizajes teóricos para poder interactuar creativamente en la relación teoría/práctica. Se trata de evitar situaciones mecanicistas y poco formativas profesionalmente, en las que la práctica y la teoría están separadas y desconectadas. Las prácticas han de estar intercaladas a lo largo de la formación inicial, nunca acumuladas como un bloque al final de la formación. De esta manera, las prácticas ayudarán a construir las reflexiones que desde la teoría informan y transforman la práctica, y que desde la práctica otorgan signifi-

cación y sentido a la teoría. Así como las prácticas hospitalarias son el fundamento de la cultura profesional de los médicos, así las prácticas docentes, del área pero también interdisciplinares y transversales, ayudan a la integración creativa teoría/práctica y sientan las bases de una cultura docente competente y de una práctica educativa adecuada, capaz de adaptarse a la interacción de aula y al dinámico contexto social actual.

Aprender por competencias exige una nueva formación inicial de los docentes de todas las etapas -infantil, primaria, secundaria y universitaria-, y, desde mi punto de vista sólo se conseguirá si el nuevo modelo de formación de docentes se convierte también en el motor del proceso de aprendizaje de los niños y de las niñas, de los chicos y las chicas, de todas las etapas del sistema educativo.

En síntesis, y pensando en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria, que va a aplicarse en los próximos años en nuestro país, entendemos que la formación inicial profesional del profesor de secundaria, basada en la adquisición de las competencias profesionales específicas, se debe realizar en el mismo espacio formativo y debe compartir el mismo tiempo. Así, los futuros profesores de secundaria, educadores y facilitadores del aprendizaje de áreas curriculares diferentes, podrán compartir espacios comunes en forma de seminarios, talleres o debates sobre temas transversales a toda la educación secundaria y hacerlo a través de la reflexión teórica pero también a través de la reflexión sobre la práctica. La convivencia de los futuros profesores de diferentes áreas enriquece al profesor del área, porque le ayuda a construir una visión global del currículum de secundaria y a captar mejor los problemas de toda la etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Universitat de València.

Castellà, Josep M.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona Graó.

Coll, C.; Rochera, M. J.; Mayordomo, R. M.; Naranjo, M. (2007a). *Avaluació continuada i ensenyament de competències d'autoregulació (Una experiència d'innovació docent)*. Quaderns de docència universitària. Barcelona: Universitat de Barcelona-ICE.

Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar, *Cuadernos de Pedagogía*. 370.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Universidad de Oviedo.

González, J.; Wagenaar, R. (2002). *Tuning Educational Structures in Europe*. Madrid: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

Libro Blanco Título de Grado de Magisterio (2005). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Meirieu, Ph. (2005). *¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?* Jornadas sobre El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación. Madrid Consejo Escolar del Estado, octubre de 2005.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.

Monereo, C; Pozo, J. I. (2007). "Competencias para (con)vivir en el siglo XXI" en *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

Novak, J. P. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Perrenoud, Ph. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 196.

Pozo, J. I.; Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

Tribó, G. (2002). *El perfil del profesor de Ciencias Sociales de secundaria: investigar para enseñar y enseñar a investigar*, en Estepa, J.; de la Calle, M. y Sánchez, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Libros Activos.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ed. Horsori, ICE-UB.

PALABRAS CLAVE

Profesor, educación secundaria, competencias, formación inicial.

KEY WORDS

Teacher, Secondary Education, Competences, Initial Training.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Gemma Tribó Travería, Catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad de Barcelona, especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Historia. Ha realizado y dirigido numerosas investigaciones, cursos y publicaciones, miembro de la comisión de expertos para la elaboración del Libro Blanco de los grados de magisterio.

Dirección de la autora: Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica de les Ciències Socials
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
E-mail: gtribo@ub.edu

Fecha recepción del artículo: 29. enero. 2008

Fecha aceptación del artículo: 08. abril. 2008