

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTE EL RETO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

Alfonso Pontes Pedrajas¹; Rosario Ortega Ruiz²; Francisco Córdoba Alcalde³
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

¹Catedrático E.U. de Física Aplicada en la Escuela Politécnica Superior y Vicedirector de Coordinación del CAP del Secretariado de Estudios Propios de la Universidad de Córdoba.

²Catedrática de Universidad y Directora del Departamento de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación.

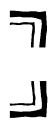
³Licenciado en Psicología e investigador del Plan Nacional de Formación de Profesorado Universitario en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación.

ESTUDIOS DE CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA-AÑO 4º

RES NOVAE IV
CORDUBENSES



ÍNDICE



1. INTRODUCCIÓN

2. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL MODELO ACTUAL DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN NUESTRO PAIS

2.1 EL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA

2.2 DEFICIENCIAS Y PROBLEMAS DEL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ACTUAL

3. LA FRUSTRADA VIDA DEL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA

4. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA FIPS COMO ESTUDIOS REGLADOS DE POSTGRADO EN EL MARCO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

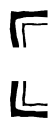
4.1. EL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE DE SECUNDARIA FIPS ELABORADO POR LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

4.2. PERSPECTIVAS DE FUTURO PRÓXIMO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

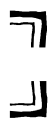
5. CONCLUSIONES

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





TEXTO



LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTE EL RETO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

Alfonso Pontes Pedrajas (falpopea@uco.es)
Rosario Ortega Ruiz (ed1orrur@uco.es)
Francisco Córdoba Alcalde (z42coraf@uco.es)

RESUMEN

La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria en España se basa en un modelo que tuvo su origen en un contexto educativo y social distinto al actual y presenta numerosas deficiencias ya que, entre otras cosas, no proporciona a los futuros profesores los instrumentos psicopedagógicos y didácticos adecuados para enfrentarse a los retos de la nueva educación secundaria. En este trabajo presentamos un análisis crítico y una revisión histórica de los distintos marcos normativos que han regulado la formación docente inicial en nuestro país, durante las últimas décadas, con objeto de formular algunas propuestas de mejora de la situación actual, relacionadas con el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE : Formación inicial, profesorado de Educación Secundaria, convergencia europea.



1. INTRODUCCIÓN

El proceso de formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS) en nuestro país ha recibido numerosas críticas por parte de los especialistas por el hecho de no adecuarse a las demandas de la sociedad ni a la realidad educativa del momento (Gimeno, 1988; Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 2002). Este modelo fue pensado y legislado en el contexto del sistema educativo de hace más de tres décadas, dentro de la denominada Ley General de Educación de 1970 (LGE), por lo que se hace cada vez más necesario un cambio acorde a las necesidades socio-culturales y educativas del momento.

El recorrido histórico-legal acerca de la evolución del modelo de FIPS en España que presentamos en este trabajo trata de reflejar cómo este modelo sigue siendo un fiel reflejo del propuesto en la década de los años setenta, a pesar de los intentos legales de desarrollar numerosas propuestas para su mejora a lo largo de tres décadas y media. En la citada época la regulación de la FIPS supuso un importante adelanto, pero el problema es que el modelo que proponía la LGE nunca ha sido definitivamente eliminado o seriamente reformado, a pesar de los cambios sociales, políticos y económicos que han acaecido en nuestro país en este largo periodo.

En la mayoría de las Universidades, la FIPS sigue arrastrando el lastre del diseño previsto por la LGE para formar profesorado dedicado a enseñar en el desaparecido Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y, con ciertas variantes, algunas de las cuales se han reconocido como valiosas (Hornilla et al., 1992; González e Hijaño, 2002), se sigue realizando a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) después de más de tres décadas y media. Creemos que un análisis de los momentos clave en el desarrollo del modelo de FIPS en España, de sus errores y aciertos favorecerá la creación de propuestas realistas en el diseño de un futuro modelo acorde a la realidad socio-cultural en la que nos encontramos.

2. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL MODELO ACTUAL DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN NUESTRO PAÍS

Hasta la década de los años setenta del siglo XX en España no se consideraba necesario que el profesorado de enseñanza secundaria tuviese una formación pedagógica previa para ejercer la docencia, de modo que el único requisito hasta entonces era disponer del título universitario correspondiente para poder presentarse a las pruebas de oposición o acceso a los diversos cuerpos docentes de educación secundaria en Bachillerato o Formación Profesional.

2.1 *El Certificado de Aptitud Pedagógica*

La citada Ley General de Educación de los años setenta, al crear los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), les encomendaba la formación pedagógica de los universitarios y universitarias que pretendían incorporarse a las tareas docentes, a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Pese a que los ICEs siempre estuvieron afectados por esa ambigüedad legislativa, que los ubicaba entre la educación superior (universitaria) y la atención a la calidad de la educación obligatoria, presentan un recorrido histórico con aciertos y errores cuyo balance global está aún por valorar (Ortega y Porlán, 1989).

Entre las funciones más importantes de tales instituciones se encontraba la organización del curso del CAP, cuyos fines principales se consistían en promover la reflexión en torno a la profesión docente y la estructura del sistema educativo, en ayudar a conocer la psicología del alumno adolescente (iniciando una introducción al estudio de las bases psicológicas del aprendizaje y de su aplicación en el aula), en favorecer el desarrollo de conocimientos didácticos necesarios para realizar un correcto diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje (métodos, técnicas, recursos, evaluación y estrategias de innovación) y en construir una base pedagógica mínima que permita a los profesores noveles adecuar el desarrollo de su futura actuación docente a los principios que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la Orden Ministerial de 8 de Julio de 1.971 que regulaba el citado curso se establecía que la formación pedagógica de los profesores de Bachillerato se debía desarrollar, durante 300 horas lectivas en un cuatrimestre o un semestre, en dos ciclos (teórico y práctico), con una duración de ciento cincuenta horas para cada ciclo. Sin embargo, en la práctica el número de horas previsto inicialmente para el desarrollo de las fases teórica y práctica del CAP se ha ido reduciendo paulatinamente hasta un máximo de 180 horas en total (la mitad para cada fase), por razones que comentaremos posteriormente.

En la primera fase del CAP, se recomendaba impartir contenidos de carácter teórico relacionados con los bloques temáticos siguientes: (1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus tres aspectos psicológico, sociológico e histórico; (2) Didáctica general; (3) Didácticas especiales de las diversas materias de Bachillerato y (4) Tecnología educativa. La segunda fase, de carácter práctico, debería consistir en el ejercicio de la labor docente en Centros de bachillerato bajo la dirección de un profesor tutor del área correspondiente.



2.2 *Deficiencias y problemas del modelo de formación inicial docente actual*

En la normativa inicial que regulaba el curso del CAP se consideraba necesario desarrollar, durante 300 horas lectivas, las actividades de los ciclos teórico y práctico del curso que se han expuesto anteriormente. Pero en realidad esta duración del curso se ha reducido, en la mayoría de las universidades españolas, a un máximo de 90 horas para la formación teórica y otras 90 horas para la fase práctica. Este hecho está relacionado con la necesidad de establecer un bajo coste de matrícula para las personas que se inscriben en el curso (por ser un título necesario para las oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria) y a la falta de asignación de recursos económicos suficientes por parte de las universidades o de la administración educativa, que no han financiado la formación pedagógica de los futuros profesores de secundaria en igual proporción que el resto de los estudios universitarios oficiales.

Por tanto, aunque los objetivos y contenidos formativos del modelo de formación docente que va ligado al curso del CAP eran positivos para su época, en la actualidad puede considerarse que este modelo está anticuado, obsoleto y es ineficaz porque presenta muchas deficiencias y problemas. La deficiencia fundamental del modelo actual es la imposibilidad de proporcionar una formación docente adecuada al futuro profesorado de Educación Secundaria, y adaptada a las necesidades que esta etapa educativa reclama en la actualidad, en unos periodos de tiempo tan cortos y con unos recursos tan limitados como los que se dispone en las fases teórica y práctica del CAP.

Otro gran problema es que el curso para la obtención del CAP, además de ser muy breve, es muy cómodo (o poco riguroso) y muy barato (en todos los sentidos), de modo que todos los años lo realizan decenas de miles de alumnos/as en todo el país caracterizados por una escasa vocación docente y un exceso de pragmatismo (pues se trata de obtener un título que deja abiertas algunas puertas a diferentes salidas profesionales de numerosas carreras), produciendo un deterioro cada vez mayor de la imagen que tiene la FIPS en todos los agentes relacionados con ese proceso (universidades, alumnado y profesorado de centros de secundaria).



3. LA FRUSTADA VIDA DEL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA

Las deficiencias y problemas del curso del CAP que se han citado anteriormente son suficientemente conocidas en el mundo de la FIPS porque desde hace dos décadas se viene hablando de la necesidad de cambiar el

modelo de formación inicial del profesorado de secundaria y, de hecho, se han formulado diversas propuestas ligadas a los sucesivos cambios de la legislación educativa acaecidos desde la Ley General de Educación de los años setenta, aunque tales propuestas no han llegado a sustituir de forma generalizada al curso del CAP.

Con la modificación estructural de la educación secundaria, establecida al comienzo de los años noventa por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se proponía un cambio sustancial en el modelo de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, ya que se exigía la posesión de un Título de Especialización Didáctica (TED) para impartir las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional específica, que debería adquirirse mediante la realización del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), con una extensión mucho mayor que la del curso del CAP.

En principio el modelo de FIPS que se proponía en la LOGSE (cuyas características no analizamos exhaustivamente por limitaciones de espacio) suponía un avance muy importante, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, para mejorar la preparación didáctica del futuro profesorado y adaptarla a los nuevos retos de la educación secundaria obligatoria. Pero el gran problema de este interesante modelo es que sólo se ha aplicado durante unos años, de forma experimental, en algunas universidades (Canarias, Alcalá de Henares, Universidad Politécnica de Cataluña, ...) y nunca llegó a implantarse de forma generalizada porque el curso del CAP se ha seguido prorrogando indefinidamente.

Al producirse un cambio de gobierno en 1996, se intentaron realizar nuevas transformaciones en el sistema educativo y en la formación docente a través de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y el proceso para la obtención del Título de Especialización Didáctica. En el preámbulo del nuevo Real Decreto sobre el TED, publicado en febrero de 2004, se justifica el desarrollo de esta ley sobre una serie de aspectos entre los destacan: (1) la necesidad de actualizar y reforzar el modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, basado en el curso del CAP que ha quedado desfasado ante los cambios educativos y sociales de las últimas décadas; (2) la necesidad de profundizar en la formación psicopedagógica y científica o disciplinar, partiendo de una titulación universitaria de postgrado con carácter disciplinar; (3) la necesidad de configurar un perfil profesional docente sobre la base de un proceso de formación teórico-práctica de mayor rigor académico, organizado en dos etapas: académica y práctica, que pueden realizarse en dos cursos.

Tras el análisis del marco normativo que regulaba el proceso para la obtención del TED se pueden destacar algunas características, que lo diferencian de forma notable con respecto al CAP. En primer lugar se amplía la duración del proceso formativo, ya que la fase académica consiste en un curso de postgrado con un mínimo de 48'5 créditos, que puede ser organizado por las universidades previo convenio con la Administración Educati-



va, con arreglo a un plan de estudios formado por 25'5 créditos de materias generales o comunes (pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación e investigación educativa), 12 créditos de materias específicas de cada especialidad y 11 créditos de materias optativas sobre complementos de formación disciplinar y de formación docente. Por otra parte, se considera que algunas de las materias de la fase académica del TED pueden ser cursadas por el alumnado durante la carrera como materias optativas o de libre configuración, y después, ser convalidadas al realizar el TED, tras obtener la titulación universitaria correspondiente, lo cual requiere que en los planes de estudio de las diversas titulaciones se oferten tales materias.

En segundo lugar, se establece que la fase práctica del TED debe realizarse en los centros de enseñanza secundaria, antes o después de sacar las oposiciones, y debe incluir un curso de formación pedagógica de 12 créditos, junto a un período máximo de tres meses de actuación docente supervisado por un profesor-tutor de un Instituto de Enseñanza Secundaria o de un Centro Privado. El desarrollo de la fase práctica de cada alumno debe evaluarse por una comisión nombrada por la Administración Educativa. Por otra parte, la fase práctica del TED puede convalidarse por el período de funcionamiento docente en prácticas que realiza todo profesor de la enseñanza pública tras aprobar las oposiciones, o también puede realizarse en un centro privado concertado, lo cual quiere decir que quienes aprueben las oposiciones no tienen que hacer el curso de formación de la fase práctica.

Sin duda alguna el modelo de formación inicial docente que se propone en el TED resulta más interesante que el modelo actual basado en el curso del CAP, por la sencilla razón de que se le dedica mucho mayor tiempo a este proceso de formación. Sin embargo este modelo también presentaba algunas deficiencias o problemas debido a que el Real Decreto que regula el TED es bastante ambiguo y dejaba pendientes numerosos temas para su concreción, como los que se comentan a continuación.

En primer lugar surgían muchas dudas sobre el estatus que se le iba a dar al período académico del TED ya que no se sabía si sería un curso de postgrado en forma de master o se podría incluir (mediante materias optativas) en los estudios de grado, o si se adoptaría una postura intermedia. Tampoco quedaba claro qué institución universitaria sería responsable de organizar la fase académica del TED (las Facultades de Ciencias de la Educación, los ICEs, ...) y de seleccionar al profesorado universitario de dicho período.



En cuanto al período práctico del TED también surgían muchos problemas porque no se hacían previsiones sobre la proporción de alumnos que lo realizarán al quedar abiertas varias puertas distintas: esperar a obtener un contrato en centro público o concertado, o bien aprobar la oposición para realizarlo, o bien cursarlo inmediatamente después del período académico. No se sabía si se organizaría todos los años, en todas las universida-

des, o sólo de vez en cuando, cuando existiera un número significativo de profesores en prácticas. También se preveía utilizar a profesores de secundaria en activo para actuar como tutores del prácticum e impartir algunas materias del periodo académico, pero no se apuntaba ninguna orientación sobre la forma de llevar a cabo el proceso de selección y contratación de estos profesores. También surgían muchas dudas en torno al curso de formación del prácticum, porque no se sabía si el profesorado que lo impartiría se adscribirá a los departamentos universitarios o si lo organizarían las delegaciones provinciales contando con profesorado universitario.

A pesar de estas deficiencias o aspectos pendientes de aclarar, haciendo una valoración crítica y global del modelo de formación docente inicial que se pretendía desarrollar a través de la legislación del TED se puede destacar que, con todas sus deficiencias, el modelo formativo del TED superaba con mucho al del CAP porque suponía un aumento sustancial en el número de créditos requeridos para la formación teórico-práctica de los futuros profesores y favorecía la integración del profesorado activo de educación secundaria en el equipo docente del TED, lo cual podría resultar útil para aprovechar su experiencia docente y para fomentar la motivación profesional entre los profesores más innovadores y cualificados. El problema ya endémico de la FIPS en España es que el TED tampoco se logró implantar con la LOCE porque en el año 2004, tras la publicación en febrero del Real Decreto del TED, hubo cambio de gobierno en marzo y a los dos meses aparece un nuevo decreto en el que se suspende el calendario de aplicación del TED y se establece una nueva prórroga del CAP por dos cursos más, que en la práctica van a ser más.

Entre las razones que barajaba el Ministerio de Educación para suspender nuevamente la aplicación del TED se pueden citar las siguientes: la complejidad y gran número de problemas no resueltos que suponía la aplicación rápida del TED, la falta de consenso entre el MEC y la mayoría de las Comunidades Autónomas (sobre todo por problemas de financiación), la necesidad de disponer de un par de años para estudiar una propuesta de FIPS que resulte menos problemática y más satisfactoria que el TED.

Es verdad que la aplicación práctica del decreto del TED presentaba diversos problemas a corto plazo y algunos aspectos pendientes de aclarar (como la naturaleza de los convenios entre las Administraciones Educativas y las universidades de cada comunidad autónoma, los mecanismos de financiación de la fase académica y práctica, la concreción del plan de estudios de la fase académica, la asignación de las clases de la fase académica del TED a la carga docente del profesorado universitario o la búsqueda de una propuesta alternativa, los mecanismos de participación del profesorado de enseñanza secundaria en la docencia de la fase académica, la participación de la Universidad en la fase práctica y en las comisiones evaluadoras, ...), pero nuestra opinión es que estos problemas se podrían haber resuelto poco a poco, tras la implantación del TED, mediante procesos de reforma.



En definitiva, el hecho evidente es que por las circunstancias comentadas anteriormente la legislación del TED resultó derogada o suspendida a los pocos meses de nacer y el CAP, que había sido derogado, volvió a cobrar vida de nuevo, manteniéndose hasta ahora como modelo permanente y generalizado de formación inicial docente del profesorado de secundaria, a pesar de su antigüedad, de la falta de adaptación a las nuevas necesidades del sistema educativo y de las deficiencias ya comentadas anteriormente.

4. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA FIPS COMO ESTUDIOS REGULADOS DE POSTGRADO EN EL MARCO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

A partir de la Declaración de Bolonia de 1999 se ha tratado de ir evolucionando hacia la formación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este proceso se pretende establecer un nuevo sistema de titulaciones universitarias que responda a las demandas de la sociedad actual. Este sistema está orientado a organizar los diferentes tipos de estudios universitarios en varias categorías de títulos que tengan validez en todos los países de la Unión Europea. En primer lugar están los títulos de Grado, regulados por un Real Decreto de enero de 2005, que han de proporcionar la cualificación apropiada para el desempeño profesional y que se corresponden con las enseñanzas universitarias de primer ciclo. En segundo lugar están los títulos de Postgrado, regulados por otro Real Decreto de la misma fecha, que han de conducir a través de los títulos de Master (segundo ciclo) y Doctorado (tercer ciclo), a un nivel de mayor especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico.

En este contexto, se concibe la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria como una continuación de la formación universitaria previa y estaría centrada en la especialización profesional, opción que se viene barajando ya en numerosos foros y debates tales como el número monográfico de la Revista de Organización y Gestión Educativa (R.O.G.E., 2004). Sobre esta perspectiva están trabajando las diferentes administraciones educativas y han surgido diversas propuestas de master que apuntan, por fin, hacia una auténtica y profunda reforma del modelo de FIPS existente en nuestro país. A continuación se sintetiza una de estas propuestas, surgida en el ámbito universitario de Andalucía, realizando una valoración de las perspectivas que se ofrecen para la FIPS con dicha propuesta.



4.1 *El modelo de formación inicial del profesorado de secundaria FIPS elaborado por las universidades andaluzas*

Los responsables de la FIPS de ocho universidades andaluzas han participado recientemente en la elaboración de un Programa Multidisciplinar de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en el contexto normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, denominado “Master de profesor/a de Secundaria”. Este programa de Master se ha realizado a través de un proyecto apoyado la Junta de Andalucía, en el marco de la convocatoria para la elaboración de diseños de cursos de Postgrado, y ha sido coordinado por la Universidad de Cádiz (Azcarate et al., 2005).

En su origen este proyecto se presentaba en la modalidad de *Adaptación de actuales títulos propios*, en este caso del Curso de Experto: “Especialización en Educación Secundaria”, que realiza la Universidad de Cádiz en sustitución del curso del CAP desde el año 1997 (Velázquez et al., 1999). Sin embargo, dada su evolución, se puede considerar más cercano a la modalidad de *Diseño de un programa multidisciplinar*, al considerar las nuevas perspectivas relacionadas con la adaptación al EEES y las aportaciones del propio equipo responsable del proyecto. El proceso seguido para su elaboración tiene interés por lo que significa de novedoso la colaboración estrecha de un amplio número de universidades y el hecho de haber sido un verdadero trabajo interdisciplinar.

Tras dibujar las competencias y el perfil profesional que debiera presentar el futuro profesorado de educación secundaria, se establecieron varios principios de acción que deberían servir como líneas directrices del proyecto. En primer lugar se promueve la “integración de la formación académica y profesional”, que facilite un contexto continuado de formación teórico-práctica, y que implica una organización orientada a facilitar la relación entre la teoría y la práctica, vinculando lo que se aprende y se hace en ambos contextos, el profesional y el académico. En segundo lugar se trata de favorecer la “capacitación en contexto de tarea profesional”, lo cual se basa en la idea de *profesionalidad del docente*, que permite enfocar los *problemas profesionales* presentes en todas las tareas profesionales, como articuladoras del currículum formativo. Por último, se subraya “el papel central que debe adquirir el aprendiz a lo largo de todo el proceso de formación”. Este papel requiere mayor protagonismo y compromiso en su proceso de aprendizaje y, para ello, las actividades de aprendizaje deben responder a sus expectativas profesionales y tener sentido para el estudiante, dentro del contexto del master como camino para la capacitación docente.



La propuesta de Master de las Universidades de Andaluzas para llevar a cabo la FIPS establece una carga docente de 90 créditos ECTS, repartidos de forma equilibrada entre las dos etapas correspondientes a la forma-

ción académica (I) y práctica (II), adoptando dentro de cada fase una estructura modular que se muestra en la tabla 1. El hecho de estructurar este Master en módulos se basa en la idea de favorecer un aprendizaje centrado en las competencias que se consideran básicas e indispensables para el ejercicio de la docencia en la educación Secundaria.

FASES y MÓDULOS	CRÉDITOS
(Ia) ASPECTOS FORMATIVOS GENERALES:	(24)
- El centro de educación secundaria	6
- El profesorado de educación secundaria,	6
- El desarrollo curricular en educación secundaria	6
- El alumnado de educación secundaria.	6
(Ib) ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁREA	(24)
- Análisis curricular del área	6
- El aprendizaje en el área y sus dificultades	6
- Estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de las materias del área	6
- Procesos de intervención docente relacionados con la innovación e investigación educativa en el área.	6
(Ic) FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	(12)
- Materias optativas de refuerzo de la formación previa	6
- Materias optativas de carácter didáctico	6
(II) FORMACIÓN PRÁCTICA	(30)
- Prácticas docentes en centros de secundaria	18
- Seminario de seguimiento de las prácticas	12

Tabla 1. Estructura del Master de Profesor/a de Secundaria



Como puede observarse en la tabla 1, los contenidos de la fase I correspondiente al periodo formativo de carácter académico representan dos tercios de la carga docente total (60 créditos) y se distribuyen en tres bloques temáticos integrados a su vez por diversos módulos. En el primer bloque (Ia) se abordan los *aspectos formativos generales* que incluyen cuatro módulos relacionados con la adquisición de conocimientos sobre los centros, el profesorado, el desarrollo curricular y el alumnado de educación secundaria. El segundo bloque (Ib)

se centra en el proceso de *especialización didáctica* de cada área disciplinar, en el que se incluyen también cuatro módulos relacionados con el análisis curricular, la problemática del aprendizaje, la planificación de la enseñanza y los procesos de intervención educativa en cada área de conocimientos. En el tercer bloque (Ic) se incluyen otras *opciones formativas complementarias*, relacionadas con materias optativas dirigidas a reforzar la adquisición de conocimientos académicos complementarios (por ejemplo la ampliación de conocimientos de Geología para los licenciados en Biología o viceversa) y de conocimientos o competencias docentes adicionales (por ejemplo el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información o de medios audiovisuales, ...), que han quedado sin concretar porque tales materias optativas deberían ser ofertadas por cada universidad.

En la fase II, correspondiente al periodo formativo de carácter práctico-profesional o prácticum, al que se asigna un tercio de la carga docente total del master (30 créditos), los contenidos se distribuyen en dos partes diferenciadas. En primer lugar se contempla el desarrollo de un módulo de prácticas docentes en centros de secundaria, tuteladas por un profesor-tutor del área, y al mismo tiempo se pretende desarrollar un seminario de formación y seguimiento de las prácticas realizadas en el centro educativo, con objeto de ir analizando los problemas que van surgiendo durante el ejercicio de la actividad docente y de adecuar la formación pedagógica a la realidad de la enseñanza secundaria.

Desde el punto de vista metodológico esta propuesta formativa apunta de modo fundamental hacia el trabajo con tareas y problemas profesionales, porque permite a los estudiantes adquirir un significado de las actividades propuestas en los diferentes módulos del master. Estas tareas podrían, a su vez, ser el eje organizativo del prácticum y estar presentes en las guías didácticas de los diferentes módulos de la fase académica, adaptadas en cada caso a su estructura y contenido. Es decir, se trataría de proponer tareas profesionales que faciliten el desarrollo de las competencias que definen el perfil profesional, que a su vez, puedan vincular los diferentes elementos del currículum de formación propuestos en el programa diseñado. Estas tareas giran en torno a tres grandes ejes como son la vida en el centro, la gestión del aula y la gestión del conocimiento.

4.2 *Perspectivas de futuro próximo para la formación inicial docente*

Además de la propuesta de las universidades andaluzas para adecuar la FIPS al Espacio Europeo de Educación Superior, que se ha descrito anteriormente, también hay que citar una propuesta reciente del Ministerio de Educación para el desarrollo de un Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MEC, 2006), con una carga docente de 60 créditos ECTS, cuyas directrices presentan numerosos puntos en común con la propuesta de Master de las universidades andaluzas y que, por limitaciones de espacio, no vamos a expo-



ner en este trabajo.

Creemos que tales propuestas de Master representan dos formas de adaptación de la FIPS al EEES con algunas diferencias y muchos elementos comunes. La principal diferencia se refiere al número de créditos (60 o 90) y a la duración del Master (un año o un año y medio). En nuestra opinión el modelo de Master surgido en las Universidades de Andalucía es más interesante que el propuesto por el MEC, no solo por la duración o el número de créditos, sino por la organización modular de los contenidos que nos parece más coherente y estructurada, además de permitir desarrollar una fase práctica más amplia y dotada de seguimiento.

Sin embargo, lo más importante para el futuro próximo de la FIPS en nuestro país es que ambas propuestas asumen, como principal factor común, la necesidad de solventar las grandes deficiencias estructurales y organizativas que viene arrastrando la formación del profesorado de educación secundaria, desde la década de los años setenta, mediante la implantación de unos estudios de postgrado, que no queden al margen de las enseñanzas universitarias regladas, como ha ocurrido hasta ahora con el curso del CAP. En ambos casos se adopta, por tanto, la estructura de Master para tales estudios de postgrado y se asume la necesidad de que los futuros profesores y profesoras lleguen a conocer en profundidad los contenidos de las materias de educación secundaria correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos de manera adecuada al nivel y a la formación previa de los estudiantes.

En tales propuestas, inmersas en el marco normativo del proceso de convergencia europea, también se contempla la necesidad de favorecer a través de los estudios de postgrado la adquisición de destrezas, capacidades y competencias docentes como pueden ser las siguientes: Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado; conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula para fomentar el aprendizaje cooperativo y la convivencia, sabiendo abordar problemas de disciplina y resolver conflictos; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos; participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; conocer y analizar las características de la profesión docente, su situación actual y sus perspectivas; conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo (Azcárate et al., 2005; MEC, 2006).



Independientemente del modelo de Master que asuma la administración educativa, a nivel estatal y regional, el hecho más importante es que tales propuestas constituyen un punto de partida fundamental para abordar definitivamente una auténtica reforma de la FIPS en nuestro país, propiciando un debate amplio y profundo entre todos los sectores implicados sobre el alcance de dicha reforma. En este contexto conviene resaltar que nos

encontramos en un buen momento para llegar a sintetizar una propuesta de FIPS que tome en consideración los diferentes planteamientos y busque puntos de encuentro en las discrepancias surgidas, con el fin de que podamos superar definitivamente la asignatura pendiente de adecuar dentro de los estudios reglados universitarios la formación del profesorado de educación secundaria (Montero, 2004).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos realizado un estudio crítico y evolutivo de la formación pedagógica inicial del profesorado de educación secundaria de las tres últimas décadas en nuestro país, partiendo de la hipótesis de que, hoy por hoy, la FIPS sigue siendo una asignatura pendiente (Hernández y Sancho, 2002). Según el informe Eurydice (2002) España es, si exceptuamos a Grecia, el país de la Unión Europea en el que se dedica menos tiempo a la formación psicopedagógica y didáctica del futuro profesorado de Secundaria y en el que las prácticas que éstos realizan en los centros son menos relevantes. Como hemos podido comprobar a lo largo de este análisis histórico a través de los modelos propuestos, a pesar de los intentos de llevar a la práctica el Título Profesional de Especialización Didáctica y posteriormente el Título de Especialización Didáctica siguen vigentes los criticados cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica.

Según Marcelo (2002) algunas de las claves que caracterizan hoy a la FIPS tienen que ver con su duración insuficiente; su yuxtaposición y desequilibrio; con su estatus infravalorado por las instancias académicas; de menor importancia o entidad; para unos candidatos sin identidad profesional; con un marcado carácter académico; con contenidos insuficientes e incompletos y en la que el componente práctico está minusvalorado.

En definitiva, el estudio de modelos de FIPS alternativos al actual y acordes a la realidad de las aulas de Secundaria hoy se presenta como un campo abierto al debate y a la realización de trabajos de reflexión e investigación en los que primen el rigor científico y las buenas prácticas frente a las suposiciones, los aplazamientos y las acciones paliativas que ya conocemos. Resulta urgente una reforma que dignifique la FIPS, acercándola a los sistemas vigentes en Europa, así como un análisis detallado del papel de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de esta etapa.

En este sentido, las directrices del MEC para el desarrollo futuro del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria o la propuesta de las universidades andaluzas para llevar a cabo un Programa Multidisciplinar de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, dentro del marco normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, denominado “Master de profesor/a de Secundaria” representan sendas oportu-



nidades de participación hacia un cambio positivo y bien fundamentado. Estos intentos de adecuar la FIPS al EEES son una muestra de las buenas perspectivas de futuro que se abren para la formación docente inicial y deben animarnos a todos los sectores interesados en el tema a colaborar en la construcción de un modelo de formación adecuado e insertado en la formación universitaria, que se adapte a las necesidades actuales del sistema educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZCÁRATE ET AL. (2005). Propuesta de Master de profesor/a de Secundaria. Universidad de Cádiz. (Documento elaborado por representantes de las Universidades Andaluzas bajo la coordinación de Pilar Azcárate).
- ESTEVE, J.M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica. Barcelona: Ariel Educación.
- EURYDICE (2002). Las cifras clave de la educación en Europa, Bruselas: Comisión Europea, Eurostat.
- GIMENO, J. (1988). "Proyecto de reforma". Cuadernos de Pedagogía, 161, 47-51.
- GONZÁLEZ, F. J. e HIJANO, M. (Coords.) (2002). La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Relato de una experiencia. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- HERNÁNDEZ, H. y SANCHO, J. M. (2002). "Desafío, transgresión y riesgo". Cuadernos de Pedagogía, 319. 12-15.
- HORNILLA, T., GONZÁLEZ, V., RUIZ DE GAUNA, P., GARAIZAR, I. Y GOIRIZELAIA, M. J. (Eds.). (1992). Alternativas para una reforma en la formación inicial del profesorado. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- IMBERNÓN, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Los educadores en la sociedad del siglo XXI, pp. 161-194. Madrid: M.E.C.
- M.E.C., (2006, Marzo 30). Directrices del futuro Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En línea en <http://www.mec.es>
- MONTERO, M. L. (2004). "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria de ayer a hoy...¿Y mañana?". Revista de Organización y Gestión Educativa, 6, 22-27.
- ORTEGA, R. y PORLÁN, R. (1989). "Investigación escolar y formación de profesores". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6, 29-43.
- R.O.G.E. (2004): Monográfico sobre "El futuro de la formación inicial del profesorado y la convergencia europea". Revista de Organización y Gestión Educativa, Nº 6.
- VELÁZQUEZ, J., AZCÁRATE, P., IBARRA, M. Y NAVARRETE, A. (1999). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ante su nueva andadura. Evaluación de una experiencia piloto. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.