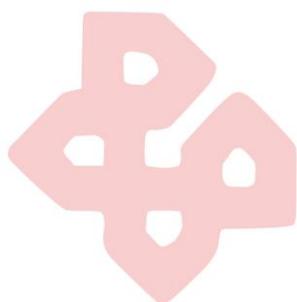




MONOGRÁFICO

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: RETOS Y ALTERNATIVAS-

EDITORIAL



Guillermo Domínguez Fernández

Esther Prieto Jiménez

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

E-mail: gdomfer@upo.es ; eprijim@upo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1811-0326>

<https://orcid.org/0000-0002-7493-4004>

0. Justificación

Tras más de una década de implantación del Máster de Enseñanza Secundaria, se hace necesario realizar una crítica, en base a experiencias, resultados e investigaciones y repensar la mejora y el futuro de este proceso formativo (Viñao 2013; Manso y Martín, 2014; Escudero, 2019). El tema resulta de alto interés, tanto a nivel nacional como internacional, siendo de actualidad en diferentes informes (MEC, 2019) y en manifestaciones públicas de políticos, Consejo de Decanos/as de Educación, etc., encontrando un consenso común en la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria, si queremos que mejore la calidad de la docencia y del sistema educativo en general.

En base a las palabras de Nóvoa (2017) consideramos que hay que superar tres dicotomías y una de ellas, quizás la más importante, es la relación entre la teoría y

la práctica, creando una “casa común”, una comunidad entre el profesorado de la universidad y los tutores de los centros de secundaria permitiendo, en esta formación inicial, configurar un “*continuum*” de la formación. Para ello se deberá incorporar a la universidad a este profesorado de forma estructural y digna, considerando la necesidad y relevancia de su participación (Imbernón, 2018).

Esta introducción tiene como punto de partida una entrevista realizada al profesor José Gimeno Sacristán¹, realizada en Valencia en el mes de Mayo del 2018, cuando empezábamos a diseñar este monográfico. Esta entrevista, puede servir como introducción a todos los temas planteados por los autores de este monográfico. Gimeno puso especial énfasis en varios aspectos que deberían replantearse en la formación inicial del profesorado de secundaria y, en el propio máster, en concreto:

1) Prioritariamente habló de la estructura institucional de nacimiento del máster y la necesidad de romper su academicismo departamentalizado y sectorial entre la Facultad y las Escuelas de Magisterio, puesto que jerarquiza y esclerotiza el desarrollo del master en una auténtica “guerra de guerrillas”, por ejemplo, la lucha por el reparto de los tres núcleos de contenidos (base general de Pedagogía; Didácticas especiales y Prácticas).

2) La Administración debería, como hace con los médicos, regularizar un equilibrio entre necesidades reales de la sociedad (salidas profesionales) y la demanda del master (ya que acceden a los master, al menos 24 plazas por cada 1 que se convoca posteriormente en las oposiciones) lo cual provoca un gran malestar, unido a una gran frustración entre los participantes, que influye en el clima de los grupos, todo el mundo quiere dedicarse a la docencia (“por si acaso no tengo otra cosa”), y olvidándose la Administración lo básico, que es el “factor vocacional”. Por ello, es clave una preselección previa adecuada entre salidas profesionales y demandas, con unas pruebas previas que permitan esta adecuación.

3) Las oposiciones, con una clara tendencia de contenidos disciplinares, no son una metodología adecuada para una buena selección del profesorado, con diferentes sesgos (ideológico, político, de visión de la educación, etc.). Se deberían reducir y revisar los procedimientos de selección e inserción, así como definir el concepto de formación “formación in, en y por”, adecuándolo a las especialidades. Es importante que se relacione la formación con la inserción profesional, manteniendo la motivación a lo largo del desarrollo profesional, puesto que muchos docentes eligieron esta profesión como una salida alternativa.

4) El perfil del profesorado y su selección sigue potenciando un perfil académico frente al socio-psicopedagógico. En este aspecto hay que ser autocrítico con la universidad, que recurre a esnobismo de nuevas terminologías, y

¹ Cuando en el año 2018 se planteó desarrollar este monográfico le planteé al profesor José Gimeno Sacristán, participar en el mismo con una aportación, y él me sugirió que era más interesante una entrevista en la que conversáramos y discutiéramos sobre el tema. Fruto de esa conversación se identificaron los elementos claves que se relacionan en esta introducción y como se ve han sido claves en los trabajos de los diferentes autores a lo largo del monográfico. Nos gustaría que este monográfico sirviese también como agradecimiento y homenaje a su aportación a la formación del profesorado de este país y de Latinoamérica.

su distanciamiento con los problemas reales del profesorado de educación secundaria;

5) *Como consecuencia de ello, en estos masters hay una separación importante entre la teoría y la práctica y es necesario hacer equipos mixtos que las integren, en la línea de la formación del profesorado de primaria. Es importante no confundir práctica con practicismo y la necesidad desde la teoría y el decodificador para su aplicación a la práctica y la realidad.*

6) *La competencia entendida como eje del proceso de enseñanza de los nuevos planes de estudios, en vez de contenido, abandonando las materias por proceso de enseñanzas o de aprendizaje.*

7) *Para ello es clave el llamado conocimiento pedagógico, por eso no puede definir la práctica dentro de una realidad prefabricada sino la reflexión para analizar las prácticas como política, como organización del centro y a nivel didáctico con sus variables “Es importante la organización de los contenidos que debemos hacerlos sustantivos, digeribles y agradables, es decir, sabrosos”; y de ahí la importancia del aprendizaje significativo.*

8) *Lo importante del master es ¿qué hacemos con él? Es necesario un alto nivel de coordinación, con un enfoque, no de competencias teóricas, sino de resolución de problemas a nivel de aula, funcionamiento de centro y contexto social (teniendo en cuenta lo escolar y lo extraescolar), siendo clave el reconocimiento del tutor de secundaria como profesorado de universidad para la integración de equipos mixtos; por último,*

9) *Hay que buscar alternativas al máster, en base a conseguir la incardinación de la universidad y en los centros de secundaria durante dos cursos para la formación del alumnado, que potencie la reflexión de la práctica a través de la teoría, y la práctica como apoyo a la teoría, buscando, en este tipo de formación, las alternativas a las actuales oposiciones; el nombre que se le dé a estos másteres es lo de menos.*

Todos estos temas, que tratamos con el profesor Gimeno hace más de un año, son las claves que vertebran la arquitectura de este monográfico, como buen maestro se puede constatar que acertó con los puntos críticos de la formación inicial de secundaria, y, en gran parte, las críticas y aportaciones de los diferentes autores con larga trayectoria en este tema en los últimos años (Bolívar 2006 y 2017; Marcelo y Vaillant, 2018; o la misma OCDE, 2019).

Este monográfico tiene como objetivo hacer propuestas y reflexiones sobre estos temas de la formación del profesorado de secundaria. Solo si conseguimos: que el alumnado vea útil y transferible este master en sus centros de prácticas como respuesta a las futuras necesidades profesionales; alargando las prácticas de tres meses a, al menos, dos años con la interacción entre la teoría y la práctica durante ese periodo; si se hace voluntario con una preselección previa, para que participe quien la identifica con una profesión específica y no salida profesional y todo lo que

conlleve, evitando las oposiciones actuales; solo si formamos equipos mixtos, grupos de profesores universitarios y no universitarios dentro de la misma estructura... podremos decir que este máster dejará de ser un castigo obligatorio, para que los egresados de los grados obtengan un certificado, y se convertirá en un proceso de socialización rico para la mejora la formación del profesorado y la enseñanza secundaria como uno de los ejes de la mejora del sistema educativo y de una sociedad más equilibrada, justa y sostenible.

Teniendo como objetivo replantearnos y, sobre todo profundizar, sobre los dilemas y propuestas de mejora más importantes de la formación inicial del profesorado, el presente monográfico se ha estructurado en varias secciones que presentamos a continuación: análisis del panorama internacional; investigaciones sobre experiencias; reflexiones y propuestas de mejora; y temas transversales. Por último, se cierra este monográfico con la sección “recuperando a los clásicos” que consideramos un broche de lujo.

1. Análisis del panorama internacional en la formación inicial del profesorado.

En la primera parte se analizan y se comparan diferentes modelos internacionales y experiencias de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, atendiendo a la situación europea y latinoamericana.

La primera de las aportaciones la presentan los profesores Manso, Matarranz y Valle, Miembros del Grupo de Investigación GIPES que ya tienen un largo currículum de estudios comparados en este campo, bajo el título “**Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea**”. Este trabajo surge de la descripción de las premisas, desarrollo y las conclusiones de una investigación financiada por el Ministerio de Economía sobre la formación inicial a nivel europeo y sus consecuencias en el análisis de la situación española. El trabajo tiene dos partes: la primera se centra en el estudio a nivel de Europa; y, una segunda parte, sobre el estudio comprado de cuatro países con modelos diferentes Francia, Alemania, Inglaterra y Finlandia. Parten, en la introducción, de la importancia en estos momentos de los informes “*soft power*”. En el estudio se centran en cinco variables: a) Instituciones; b) Duración; c) Nivel certificación; d) Modelo de formación concurrente o consecutivo; y, e) Relación entre el conocimiento teórico y las prácticas. Presentan las discusiones y conclusiones en base a: La formación inicial como elemento esencial de la formación del profesorado a lo largo de la vida; La gran diversidad de políticas de formación acorde con las políticas educativas, siendo urgente crear una estrategia común, teniendo en cuenta las idiosincrasias; La autonomía de las Instituciones formadoras; y, Propuestas de mejora atendiendo a: 1) Los procesos de selección de los candidatos al master, poniendo como ejemplo Finlandia; 2) Incrementar el peso de la formación didáctico pedagógica y su integración con la disciplinar; 3) Flexibilizar los modelos estructurales que permitan mayor adaptación y la configuración de modelos mixtos; y, por último, 4) La adecuada integración de las fases de prácticas en el desarrollo de la formación

teórica. Para finalizar hacen un llamamiento, tanto a la implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa, como a la necesidad de cuidar al profesorado y su formación inicial.

El segundo texto lo presenta la Doctora Denise Vaillant, profesora de la Universidad ORT de Uruguay y asesora de diferentes organismos internacionales, completando esta primera parte del monográfico en el que desarrolla un análisis descriptivo del panorama de América Latina con el trabajo denominado: **“La formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos”**. En este trabajo demuestra la gran diversidad de la realidad de Latinoamérica en cuanto a la formación inicial del profesorado de secundaria y la necesidad urgente de crear un planteamiento común, con una serie de principios que desarrolla en lo que denomina dilemas. El trabajo tiene dos partes claramente diferenciadas: 1) En la primera analiza la diversidad de situaciones del profesorado de enseñanza secundaria, considerando las dimensiones del modelo (institucional y pedagógicas); la demanda de la secundaria como derecho y su contagio con la enseñanza primaria; la diferencia de enfoque entre las instituciones de formación (universidad, las Universidades Pedagógicas, los Institutos de Formación); el ingreso tan dispar en estas instituciones de los futuros docentes; la dicotomía de instituciones más teóricas y lejanas de la realidad (las universidades) y la de un nivel más bajo de conocimientos pero más cercanas a la realidad docente y la necesidad de complementarse; y, por último, la acreditación de estas instituciones y la necesidad de normas de regulación de esa acreditación; y 2) En la segunda parte, define los dilemas que se plantean y la necesidad de cambios frente a esta diversidad, basados en formación universitaria o de tercer nivel; definición del rol del profesorado de secundaria; autonomía de las instituciones pero regulación de normas de calidad; dilema entre conocimientos disciplinares o pedagógico, teniendo como respuesta la necesidad de integrarlo en lo que denomina “contenido pedagógico”, atendiendo a Shulman (2005), y las prácticas docentes como eje y corazón de esta formación. Por último, en las discusiones y reflexiones pone de relieve varias cuestiones: La regulación y transferencia de las buenas prácticas con el fin de generalizarlas; la convergencia de la formación con las prácticas; que la formación ofrezca respuestas a situaciones reales; que la secundaria atienda a las nuevas demandas de la Sociedad cada vez más cambiantes; y, por último, desarrollar estrategias integrales para responder a la multidimensionalidad de estas demandas. Concluye planteando que la enseñanza secundaria debe preparar al alumnado para que sea capaz de aprender a lo largo de toda la vida y que se forme en actitudes, valores y competencias.

2. Experiencias de formación inicial del profesorado en Latinoamérica y España

En la segunda parte se desarrollan experiencias de formación inicial del profesorado de Latinoamérica y España con propuestas innovadoras en las que se describen diferentes experiencias y sus resultados, como mejora de la situación actual.

El primero de los trabajos desarrollados se titula “**Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato, México**” de los profesores Armida Liliana Patrón Reyes y Pedro Chagoyán García, pertenecientes a la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Nos presentan una investigación en la que participan sobre “Identidad Profesional de los estudios de docencia” con las universidades de Jaén, Málaga, Almería, Granada, Valladolid y Michoacán en México. El trabajo centra la atención sobre la necesidad de potenciar, en las Escuelas Normales, el desarrollo personal como base de la identidad profesional del docente, es decir, complementar el saber y el saber hacer con el saber ser. Para ello investigan sobre la trayectoria previa personal de los futuros docentes y su interacción con la formación profesional, como un proceso de socialización clave en la identidad del futuro profesional, siendo su objetivo final que el maestro sea un agente transformador. La investigación se lleva a cabo con 13 alumnos de telesecundaria y 10 de matemáticas, a través de una investigación cualitativa, con la técnica de narración autobiográfica en base a tres categorías: Influencia recibida (familiar y externa); idea vocacional; y necesidad laboral. De estos datos recogidos identifican la identidad de la personalidad y cómo ésta influye directamente en la actuación profesional, llegando a concluir que la identidad es la integración del desarrollo personal y el desarrollo profesional y, por esa razón es tan importante que en las escuelas se de mucha importancia al desarrollo personal (autoconciencia) de forma convergente con el desarrollo profesional, puesto que sobre lo personal se construye lo profesional.

El siguiente trabajo es una experiencia chilena de formación inicial, denominada “**Formación inicial docente y *high stakes accountability*: el caso de Chile**”. La presentan las profesoras Claudia Carrasco-Aguilar y Marlen Figueroa Varela, de la Universidad de Playa Ancha. Este trabajo quiere poner en duda la efectividad del sistema chileno de formación de profesorado, basado en una sobrevaloración de contenidos disciplinares sobre los contenidos para la adaptación social (entendidos como metodologías didácticas) y con ninguna o escasa importancia a los temas transversales, que son las auténticas demandas de la enseñanza secundaria (diversidad, inclusión, conflicto, reparto social, etc.). Para ello, financiado por PIA-Conicyt, han desarrollado una investigación cualitativa analizando el nivel de los egresados de 16 de 18 universidades en lo que llaman “carreras de responsabilidad de alto riesgo” (*High Stakes Accountability*) como la pedagogía de matemáticas y la de Lenguaje. El estudio crítico al sistema, empieza por analizar la excesiva evaluación cuantitativa (*accountability*) del sistema de educación chileno con los rangos (notas de corte y financiación de los centros y del alumnado) como criterio de selección del alumnado. Esto crea y potencia la desigualdad social ante esta profesión y, sobre todo, en la formación de los egresados, basada en una sobrecarga de contenidos disciplinares que la aleja de las demandas reales del contexto socio-educativo chileno. En el estudio tienen en cuenta dos categorías: el dominio disciplinar y la adaptación al contexto social. En las conclusiones este trabajo demuestra una baja preparación de las materias disciplinares, que son las únicas que se evalúan prácticamente en estas carreras de alto riesgo; una escasa atención y preparación a las didácticas de la materia o lo que denominan adaptación social; una

nula preparación a las materias transversales de respuestas a las demandas reales de la sociedad; la presión sobre los modelos repetitivos, anulando la posibilidad de la creación de una identidad por parte del futuro docente y propuesta innovadoras y de cambio (creatividad); y, por último un sistema de medición evaluativa cerrada al cambio, puesto que basa la formación continua en la meritocracia basada en contenidos disciplinares.

Continuamos con el artículo presentado por Giseli Barreto da Cruz, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y del programa de posgrado en Educación de la misma institución, titulado **“Profesores iniciantes y su visión sobre la formación: aspectos didácticos-pedagógicos”**. Se centra en una investigación iniciada hace 10 años, donde la finalidad principal fue analizar la visión del profesorado sobre su propio proceso formativo. Para ello desarrollaron una investigación articulada en 3 fases: 1. Sobre concepciones y prácticas didácticas de formadores de profesores; 2. Sobre la Didáctica y el aprendizaje de la docencia en el proceso de constitución de identidad de futuros profesores; y, 3. Sobre concepciones y prácticas didácticas de los egresados. La visión que prevalece se ubica en una concepción de la formación, como “conocimiento para la práctica”, siendo de más interés tender a un “conocimiento en la práctica”, estableciendo la clave en el “conocimiento de la práctica”. Esta autora incide en la necesidad de aunar los conocimientos teóricos con la práctica docente, haciendo hincapié en que la educación es una acción situada, teorizada y movilizadora de conocimientos.

El siguiente artículo describe una experiencia interdisciplinar en la formación inicial del profesorado cuyo título es **“Innovación metodológica en el Master profesionalizador de Formación del Profesorado: aprendizaje basado en proyectos desde la Interdisciplinariedad”**, presentado por los docentes de la Universidad de Granada, José Antonio Pareja Fernández de la Reguera, María Fernández Cabezas y Juan Fuentes Esparrell. En este trabajo se narra la experiencia de un trabajo interdisciplinar con las tres materias del módulo genérico (Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación; y Aprendizaje y desarrollo de la personalidad), a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con un grupo de 107 alumnos de la especialidad de Educación Física, durante el curso 2018/2019. El punto de partida se centra en generar un clima de confianza y que el proceso de aprendizaje y la actividad del alumnado fuera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, desarrollaron metodologías activas en el Master a través de la técnica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con la aplicación de los contenidos a la realidad social y el campo profesional. La experiencia se articula en cuatro fases: Elección, planificación, desarrollo del proyecto y la evaluación a través de un informe. La metodología de investigación consistió en la aplicación de dos instrumentos: Encuesta de satisfacción de ABP y un cuestionario de satisfacción elaborado por los autores del trabajo. A partir de los datos recogidos, en la discusión, se dedujo: a) La satisfacción por el proceso y la metodología seguida supera el 97%, que además ratifica su validez para su futura profesión docente; b) Adecuación de esta metodología para su trabajo profesional docente, c) Valoración positiva también

de la metodología utilizada, como una metodología activa frente a otras metodologías del Master; y, d) La relación con la realidad de las prácticas docentes. Finalmente, la crítica más importante que ha realizado el alumnado, es el poco tiempo que pudieron dedicarle a estos proyectos, siendo mucho más enriquecedor que otras metodologías de aprendizaje.

El apartado se cierra con otra investigación sobre una experiencia de mejora implementada en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla, bajo el título **“Las situaciones reales del docente como estrategia de aprendizaje inicial del profesorado de secundaria: el Modelo SIRECA”**. Si bien surge del trabajo de un grupo nutrido de profesorado de este Máster, la publicación nos la presentan tres autores de la citada Universidad: Guillermo Domínguez Fernández, Profesor Titular en Dirección y Organización Escolar, Director de MAES de la UPO y asesor internacional en diseño de planes de estudios para la formación del profesorado; la profesora Esther Prieto Jiménez, experta en Innovación Docente y reformulación de los planes de estudios; y el profesor Francisco Álvarez Bonilla, docente de educación primaria, secundaria y universidad, así como responsable de calidad del MAES de la citada universidad. Estos autores inciden en las numerosas críticas que este Máster ha tenido desde sus inicios hasta la actualidad, centrándose entre la distancia existente entre los contenidos teóricos del módulo genérico y el desempeño profesional práctico del docente. Para responder a este desfase proponen un nuevo Modelo de **Situaciones REales en el Centro y en el Aula (Modelo SIRECA)**. Esta experiencia comenzó con unos talleres optativos (sustentados por los 8 créditos de libre disposición), ampliándose su aplicación, tras los datos positivos alcanzados, al módulo genérico. Éste consiste en un cambio metodológico, en el cual la teoría del módulo parte del análisis de las situaciones reales del docente en su desarrollo profesional, en los denominados entornos de aprendizaje o situaciones reales, utilizando como herramientas para su aprendizaje, y aplicación futura, las diferentes estrategias de solución posibles, de tal forma que visualice la utilidad de la teoría y su transferencia futura, de la mano del profesorado. Esto motiva y facilita la adquisición de los principios teóricos para, que el propio alumnado, elabore estrategias de solución, extrapolables a otras situaciones docentes futuras, facilitando la comprensión e intervención de la complejidad del aula, del centro y del contexto educativo. Los resultados de esta experiencia se ven reflejados también en la evaluación de las competencias adquiridas y transferidas al centro por parte del alumnado al terminar las prácticas. Este modelo, además de acercar la práctica docente al aula universitaria, ha propiciado una cultura común entre el profesorado, basada en la coordinación y el consenso (rúbrica).

3. Reflexiones y futuras líneas de mejora

En esta tercera parte se recogen una serie de reflexiones sobre la situación actual y la propuesta de mejora que se podrían tomar.

Abre esta sección de reflexiones sobre la formación del profesorado de enseñanza secundaria, el Catedrático de la Universidad de Barcelona, Francesc Imbernón, quien bajo el título de **“La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla”**, advierte sobre la necesidad del trabajo colectivo del profesorado, lo que él denomina “el compromiso colectivo”, frente a la actual cultura individualista como premisa previa y conclusión. El trabajo comienza con una primera parte donde analiza diferentes modelos de formación de profesorado de enseñanza secundaria: modelos consecutivos y simultáneos (basados en contenidos) o los consecutivos y sucesivos (basados en procesos pedagógicos); y los problemas que tienen cada uno ante lo que plantea la integración de ambos a partir de la reflexión ante la mayor demanda de complejidad de la sociedad respecto a la escuela. En el segundo apartado se centra en la formación inicial del profesorado de secundaria, analizando el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y sus consecuencias; así como el nuevo planteamiento del MAES, que surge a partir del 2007, y que sigue sin responder a las demandas de formación. Esto es lo que él llama **la eterna pesadilla** e incide que no se solucionará mientras no se aborden temas claves como la selección del alumnado, la del profesorado, centros de prácticas y tutores y la integración de contenidos y profesorado, a través de la reflexión. Por otra parte, analiza el actual currículum que tiene que adaptarse a las demandas actuales del S.XXI, teniendo como eje del mismo las prácticas, una mayor coordinación entre el profesorado y de las asignaturas, proponiendo a partir de una crítica al MIR, la necesidad de procesos de inducción y la reflexión de la experiencia docente como punto de partida. Alude también a la la formación permanente, que debe asentarse en la reflexión y en la cultura colaborativa, rompiendo con la actual estructura tayloriana de la escuela, de compartimentación e individualización. Para ello se tendrá que tener en cuenta otro tipo de desarrollo profesional, otras formas de gestión de los centros y otra cultura de evaluación del alumnado y del profesorado con mayor autonomía de los centros y del profesorado.

El segundo trabajo lo presenta el profesor Juan Manuel Escudero Muñoz, Catedrático de la Universidad de Murcia, junto con los docentes de esta misma universidad la profesora Margarita Campillo Díaz y el profesor Juan Sáez Carreras, bajo el título **“El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora”**. El trabajo hace especial hincapié en que, la formación del profesorado de enseñanza secundaria, pasa por la profesionalización y profesionalidad del docente, es decir, por definir al docente como un trabajador y como eje clave de la calidad de los sistemas educativos. A partir de esta premisa analiza los diferentes fracasos, primero de las experiencias de formación inicial de secundaria mediante el CAP, y, posteriormente, del actual Máster de Educación Secundaria, que denuncia que se habla mal de ellos y hay pocas investigaciones que arrojen datos fiables sobre la evaluación del funcionamiento de los mismos y propuestas de mejora bien fundamentadas, incluyendo la última reunión del MEC (MEC, 2019). El trabajo se estructura con los siguientes apartados: a) En la fundamentación parten de la complejidad, presión y la dificultad del contexto donde trabaja el profesorado de secundaria, lo que lleva no solo a definir qué es un docente, sino a plantearnos el para qué, por qué y de qué se debe formar a este

docente, analizando para ello los contenidos y aprendizajes, ratificando la profesionalización del mismo. b) En la panorámica y evidencias disponibles analizan y demuestran que desde las diferentes administraciones (gestión, estructura, requisitos previos del alumnado o del profesorado) no han considerado la importancia de la formación de profesorado, denunciando la burocratización de los masters con la ANECA, en lugar de buscar una mejora real de los mismos, lo cual no ha facilitado alcanzar el objetivo para lo que fue creado. Y, c) por último, en las conclusiones, instan a redefinir aspectos estructurales (tiempo de formación, requisitos previos del alumnado y de las instituciones de formación), con la finalidad de replantearse unos principios básicos para el cambio en este master: el concepto de la profesionalización, la orientación de esta formación, la renovación curricular y de las metodologías y su relación con el entorno, la reducción de las asignaturas, la potenciación de la integración entre la teoría y las prácticas y, entre otros temas, el desarrollo de los temas transversales en este master. Sin estos cambios estructurales, curriculares y organizativos es difícil que una formación inicial docente permita una profesionalización (ámbito laboral) autocrítica, abierta a las transformaciones demandas del entorno.

Continuamos con el artículo elaborado por la profesora Carmen Teresa Gabriel de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) de Brasil, con el título “**Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso**”. En él se describe la política institucional de formación de profesorado en la Universidad de Río de Janeiro como una reflexión sobre la profesionalización docente y las tensiones que enmarcan este proceso. El trabajo se estructura en tres apartados: en el primero explica cómo se ha configurado esa política; en el segundo apartado analiza las alternativas y las tensiones (apuestas) para redefinir esta política y sus debates internos; y en la tercera describe los desafíos de este proceso: la pérdida de la autonomía en las asignaturas y unidades académicas; el cambio de aglutinar materias frente a la fragmentación actual, con lo que ello conlleva; la decisiones en colectivo, en lugar de decisiones atomizadas e individuales; la necesidad de mejorar la comunicación y permeabilidad de la información dentro de la institución con diferentes experiencias desarrollándose a la vez; y fortalecer la continuidad entre la universidad y las redes de escuelas. Termina la autora llena de optimismo incidiendo en la importancia de “saber si esto puede funcionar”.

Cierra este apartado de reflexiones el Profesor Nóvoa, exRector de la Universidad de Lisboa y actualmente miembro del comité ejecutivo de la UNESCO, con el trabajo “**Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente**”. Nos plantea tres tesis o dicotomías (falsas) y en cada una de ellas una tercera visión o alternativa. Estos tres ejes son: a) Institucional, qué institución debe formar a los docentes ¿la universidad o las escuelas normales?; b) Género de conocimiento (poder): ¿Qué conocimiento debe primar?, ¿el pedagógico o el de contenidos de la especialidad?; y c) Presencia colectiva: ¿Es una vocación o una profesión? A cada uno de estas dicotomías él plantea una tercera vía o visión alternativa. Teniendo en cuenta estos ejes, en las conclusiones presenta una tercera visión de la formación de profesorado con una propuesta completa en base a esas

tres dimensiones: a) Vinculado a la primera dicotomía, plantea la necesidad de crear una “casa común”, como nuevo lugar en el que se interrelacionen y creen una comunidad, uniendo la universidad y las escuelas de las ciudades (entorno); b) A la segunda dicotomía, siguiendo a Shulman (2005), en base a los tres tipos de conocimientos (cognitivo, práctico y ético y moral) propone, como integración, el conocimiento profesional docente, como si fuera dos partes de uno solo (el pedagógico y el de la materia específica); c) Respecto a la tercera dicotomía resalta la necesidad de un trabajo colaborativo y cooperativo, lo que denomina “las comunidades de... prácticas, profesionales o de trabajo”, en la que los profesionales más experimentados compartan sus experiencia y saber con los nuevos docentes en prácticas, aprendiendo los dos. Finaliza con una bonita reflexión sobre la libertad y compromiso y la necesidad de seguirnos planteando muchas preguntas y dudas para seguir reflexionando y avanzando como legado de este trabajo.

4. Temas transversales en la formación del profesorado

En este cuarto bloque hemos desarrollado los temas transversales claves en estos momentos en la enseñanza secundaria, como son la violencia escolar y la aplicación y consecuencias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza secundaria.

Para ello presentamos el trabajo titulado **“Dilemas y controversias teóricas sobre el rol del profesorado en la lucha contra la violencia escolar”**, realizado por la profesora Edling García Silvia de la Universidad de Granada. El tema sobre el que versa el artículo posee una trascendencia urgente y prioritaria, a la luz de los últimos acontecimientos, en este nivel educativo. Es en este escenario, donde tiene un alto nivel de presencia la violencia, familiar, social y escolar. El trabajo analiza las diferentes perspectivas o modelos de intervención en la enseñanza secundaria, sirviendo como orientaciones y pautas para el trabajo del profesorado. Para ello parte de las creencias, teniendo como base del discurso las evidencias, los dilemas y reivindicaciones esencialistas sobre la práctica del docente. Plantea la necesidad de dar pautas al profesorado, no del profesional de “fuera a adentro”, sino del profesional “de dentro hacia fuera” (integrados de análisis de la realidad y búsqueda de soluciones a través de las teorías). El trabajo lo articula la autora en dos partes fundamentales: a) Análisis de los cambios sociales y sus soluciones; y b) Las creencias filosóficas en las que el profesional “desde dentro hacia fuera” debe tener en cuenta para el análisis y la intervención. Las claves de este planteamiento serían los principios del razonamiento: la dicotomía, la medición, la categorización, la visibilidad y la eliminación. Concluye indicando que la clave son las creencias contra las cuales una investigación crítica de la violencia ha venido luchando, que están en la base de la deformación traída por la investigación positivista basada en la evidencia. Finaliza indicando que para manejar el profesorado la teoría de la violencia debe ser consciente de que esa violencia está causada por: a) el uso de dicotomías, b) las reivindicaciones esenciales, c) la

confianza en la capacidad de medición, categorización y visibilidad, y d) la invisibilidad de controversia en la práctica diaria constante.

Cerrando esta sección de las temáticas transversales consideramos que nadie duda ya, de la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles del sistema educativo, afectando por su puesto también a la formación del profesorado, hallando su base en las denominadas competencias digitales. Aun así, la dotación de recursos y su impacto en los indicadores de calidad, no son los esperados. En esta línea, el profesor Julio Cabero -Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla y referente internacional en materia de las TIC aplicadas al ámbito educativo-; y la profesora Almudena Martínez Gimeno -docente de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y experta en materias de didáctica, formación profesional e intervención socioeducativa-, nos presentan su aportación **“Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales”** donde realizan una panorámica de los diferentes modelos de formación del profesorado en TIC. Tras realizar una revisión crítica de los mismos, proponen un modelo de formación de competencias digitales basado en tres etapas: iniciación, incorporación y transformación. Para la correcta implementación de esta propuesta, los autores abogan por una formación inicial del docente en base a las TIC, para su aplicación en el entorno más práctico y transformar la práctica docente, entendiendo las TIC no sólo como un recurso docente, sino como la base para diseñar nuevas maneras de trabajar en el ámbito educativo.

5. Recuperando a los clásicos

En otro número anterior de esta revista (9/2) dedicado a la formación del profesorado de Secundaria se publicó un trabajo clásico de Lee Shulman (2005), originario de 1987 en la *Harvard Educational Review*. Faltaba, sin embargo, por editar en castellano la primera edición del Programa de Shulman sobre “Conocimiento didáctico del contenido”, que es este artículo, originariamente presentado en el discurso presidencial (*Presidential Address*) en la Reunión Anual 1985 de la AERA, celebrada en Chicago. El profesor Bolívar ha tenido la idea de recuperar este primer texto, grandioso en su presentación discursiva, fundamento del profesorado de Secundaria: no sólo conocen un contenido, sino que, por entenderlo, pueden -además- enseñarlo. Por eso su título **“Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza”**.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.

- Bolívar, A. (2017). Formación de Profesorado para educación básica y holística. *Revista Cuadernos de Pedagogía* 477, 66-69.
- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En Manso, J. y Moya, J. (Coord.) *Profesión y profesionalidad docente*. Madrid: ANELE.
- Imbernón, F. (2018). Un mal llamado MIR para el profesorado. *El diario de la Educación*. Recuperado de <http://cort.as/-R3YJ>
- Manso, J. y Martín, E. (2014) Valoración del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 45-69.
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Madrid: Narcea.
- MEC (2019). *Síntesis de las aportaciones al Foro Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Madrid: MEC
- OECD (2019). *A Flying Start. Improving Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD Pub.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Viñao, A. (2013) Modelos de formación docente inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.