

## Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado

Luís HERNÁNDEZ ABENZA  
Carmen HERNÁNDEZ TORRES

*Facultad de Educación - Universidad de Murcia*

Correspondencia:  
Luís Hernández Abenza  
Carmen Hernández Torres  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia

Email: [abenza@um.es](mailto:abenza@um.es)

Recibido: 02/02/2011  
Aceptado: 17/03/2011

### RESUMEN

El contexto actual de la enseñanza, caracterizado por los importantes cambios e innovaciones realizadas últimamente, demanda del profesorado, como elemento fundamental del cambio educativo, unas pautas de acción y un rol que contribuyan a preparar a las alumnas y alumnos para comprender la sociedad en la que se desenvuelven, así como a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno. Para ello es importante procurar, desde la escuela, que acontezca una interacción significativa con su vida, experiencias y entorno cotidiano.

En este sentido se desarrollan en esta ponencia varios planteamientos, como ¿para qué se educa a una persona a lo largo de la enseñanza infantil y obligatoria?, ¿cómo enseñar el contenido para que el alumnado lo aprenda significativamente? o ¿qué formación debe de adquirir el profesorado de educación obligatoria para responder a los sobre las experiencias de formación e innovación en educación infantil y obligatoria.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, educación no universitaria, ámbitos de formación, innovación.

## To a dynamic and efficient model of training of the teachers

### ABSTRACT

The current context of education, characterized by major changes and innovations made lately, makes teachers as the key to educational change, have a role that will help prepare students to understand the society in which they operate. In this regard, we develop in this paper several approaches, why educate a person in childhood and compulsory education, how to teach content so that students learn significantly? or what kind of training of teachers should acquire to meet these needs. Issues such as the response will allow us to reflect on the experiences of training and innovation in non-university education.

**KEY WORDS:** Teacher training, non-university education, fields of training, innovation

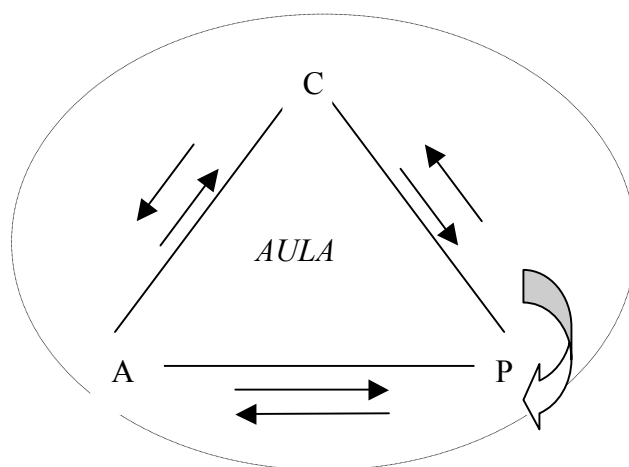
### 1. INTRODUCCIÓN

El contexto general de la enseñanza en el que estamos inmersos, caracterizado por los importantes cambios e innovaciones realizadas últimamente, tanto en los contenidos como en la estructuración de los diversos niveles educativos, y más concretamente en la etapa de educación obligatoria, demanda del profesorado, como elemento fundamental del cambio

educativo, unas pautas de acción y un rol que contribuyan al aprendizaje significativo de los contenidos, así como a potenciar y favorecer el protagonismo real de los alumnos y alumnas en el proceso de construcción de dicho aprendizaje. Igualmente, y como meta más general, debe contribuir a prepararlos para comprender la sociedad en la que se desenvuelven, así como a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno.

Un requisito importante para que los alumnos y alumnas se embarquen en esta línea de acción educativa es el de procurar, desde la escuela, que acontezca una interacción significativa con su vida, experiencias y entorno cotidiano, de tal forma que el proceso de enseñanza en el aula se inicie y desarrolle continuamente desde y a través de esa interacción, clarificando y profundizando en todos los elementos y aspectos que la van caracterizando. En este sentido, es interesante reflexionar brevemente sobre la interacción de los elementos humanos y los procesos que acontecen en el aula, de tal forma que podemos considerar ésta como un sistema activo y dinámico constituido por tres elementos fundamentales: el contenido objeto de enseñanza, el alumno y el profesor, que interactúan entre sí en un contexto socioeducativo determinado (figura 1).

*Contexto socioeducativo*



➔ : procesos que acontecen fruto de la interacción entre los elementos A: alumnos; P: profesor; C: contenido objeto de enseñanza y de aprendizaje

*Figura 1*

La interacción más evidente que se da en el aula es entre profesor y alumnos, aparte de la interacción entre los propios alumnos que no aparece directamente reflejada en el triángulo ilustrativo. Los procesos implicados en dicha interacción son los de enseñanza (flecha que va de profesor a alumno), más visible y manifiesto, y el proceso de aprendizaje (flecha que va de alumno a profesor), proceso interno para el que necesitamos estrategias de evaluación para saber como va transcurriendo. Para comprender las otras interacciones (A y C; P y C), tal vez no tan evidentes, consideremos los siguientes planteamientos:

\* Planteamiento 1: ¿Para qué se educa a una persona a lo largo de la enseñanza infantil y obligatoria?

Todas las consideraciones en torno a esta cuestión participan, en un nivel general, de la afirmación de que a la persona se le educa en esta etapa para ser formado e integrado como ciudadano en un marco cultural previamente organizado (Coll, 1987). Para atender a este fin tan funcional hemos de polarizar al mismo todos los objetivos generales de los distintos niveles educativos, así como los contenidos y actividades planteadas en las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas implicadas en el marco oficial de la educación obligatoria. Desde el inicio de su formación como profesor, el profesorado de estos niveles debe de tener presente esta finalidad, para evitar así que caiga en la idea equivocada de que tiene que formar a pequeños matemáticos, geógrafos, lingüistas, científicos o tecnólogos, sino que asuma claramente el fin más operativo y marco de la enseñanza obligatoria: formar futuros ciudadanos que sean autónomos y capaces de contribuir a mejorar la sociedad en la que están inmersos.

De acuerdo con esta finalidad, adquiere sentido que una interacción deseable que acontezca en el aula es entre el alumno y el contenido de enseñanza (interacción entre A y C), de tal forma que a lo largo de toda la educación obligatoria el alumno pudiera perder gradualmente la dependencia del profesor en su proceso de aprendizaje y lograra en lo posible adquirir los

mecanismos que le permitan aprender de forma cada vez más autónoma, interaccionando directamente con el contenido objeto de aprendizaje. Objetivo tal vez demasiado ambicioso pero que el simple hecho de predisponer al alumno en esa dirección, puede contribuir de forma notable a conseguirlo.

Planteamiento 2 ¿Qué tienen que aprender las personas en formación sobre el contenido objeto de enseñanza?.

En este sentido y relacionando este planteamiento con la pregunta del planteamiento 1, tendríamos que tener claro qué debe saber un “ciudadano medio” sobre el contenido objeto de enseñanza. Independientemente de las características del contenido en cuestión, creemos que se debería resolver su aprendizaje abordando los siguientes niveles de adquisición:

- Formación cultural básica sobre el contenido.
- Problemas reales, en el entorno cotidiano, relacionados con el contenido a aprender.
- Entender las noticias de los medios de comunicación sobre temáticas relacionadas con el contenido.

Planteamiento 3: ¿Cómo enseñar el contenido para que el alumnado lo aprenda significativamente? (relacionado con la interacción entre A y P)

Puesto de manifiesto la problemática sobre el sentido de la enseñanza y qué enseñar en estos niveles, otro problema más cotidiano en su formación es el desarrollo de un proceso de enseñanza que realmente sea eficaz y que esté acorde con el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es interesante observar que esta problemática, relacionada con la cuestión ¿cómo enseñar?, así como los posibles recursos para solucionarla, no es actual y acompaña al sistema educativo desde hace tiempo, estando también presente en las reformas educativas que, de forma sucesiva en el tiempo, han acontecido en los diversos países del mundo. Basta citar que ya Rene, en el año 1921, decía que “es de sentido común que para educar ha de estudiarse, más que libros, la *naturaleza* del educando...y que para lograr que el niño quiera lo que de él queremos, es menester que comencemos por *entender* y ofrecerle lo que él quiere”. Trasladados a una época más reciente, esta misma idea es expresada por Ausubel (1974) en el sentido de que hay que enseñar en consecuencia a cómo el alumno aprende.

El problema para el profesor se concreta pues en que alguien le enseñe a ejercer la capacidad de descifrar e incorporar en su docencia esa idea clave de “entender la naturaleza del educando...” y “enseñar en consecuencia...”, y, sobre todo, que tenga siempre presente que para desarrollar en el aula el proceso de enseñanza con esas características, nunca habrá una “receta” única y común para llevarlo a cabo, sino que dependerá del contexto inicial con el que se encuentre en su entorno educativo y del “perfil” de ideas y de experiencias previas de sus alumnos. Por todo ello una primera conclusión inicial para empezar a trabajar en ella, sería la de pensar que el aprendizaje más importante que el profesorado debería adquirir en su formación inicial es el de saber ejercer la capacidad de toma de decisiones en y durante su futura práctica educativa.

Planteamiento 4: ¿Qué formación debe de adquirir el profesorado de educación obligatoria para responder a los planteamientos anteriores? (relacionado con la interacción entre C y P)-

En el inicio de la segunda década del siglo XXI es evidente los cambios económicos, sociales y culturales que están aconteciendo y en los que resalta el crecimiento exponencial en la gestión y difusión de la información y del conocimiento, así como los puntos de inflexión tanto en la economía mundial como en el modelo de sociedad deseable. Este proceso dinámico de cambio generalizado repercute significativamente en la forma y calidad de vida de las personas por lo que se hace necesario integrarlo en el sistema educativo de la sociedad en la que viven y, por consecuencia, en la formación del profesorado de los diversos niveles educativos, especialmente en el ámbito de la formación del profesorado de educación obligatoria.

Frente a esta evolución continua de la sociedad, en la que tan importante es la adquisición de competencias profesionales y habilidades para desenvolverse en el mundo cotidiano actual como adquirir la capacidad y disponibilidad para ir las modificando en el tiempo, el sistema educativo y el profesorado en general no pueden permanecer ajenos y han de estar siempre preparados para incorporar al aula las características más importantes de esa construcción dinámica de la sociedad y del mundo en el que conviven tanto ellos como sus alumnos.

Estos nuevos retos en la enseñanza, hacen pensar en la necesidad de una formación inicial del profesorado que ayude a los futuros profesores a afrontar con éxito dichos retos y a saber tomar decisiones sobre la enseñanza de posibles nuevas competencias ciudadanas que tal vez no existían en el tiempo de su formación inicial, con lo que la segunda conclusión en la que deberíamos empezar a trabajar, es que el aprendizaje y la formación son dos tareas que han de realizarse de forma continuada durante toda nuestra vida profesional, de tal modo que a la formación inicial debe seguir una formación continua que responda a las mismas exigencias en cuanto a los retos planteados, pero atendiendo a las diferencias específicas que implica cada tipo de formación.

Sería interesante resumir brevemente las respuestas de instituciones y agentes educativos, respuestas evidenciadas desde una percepción de la situación cotidiana y real, frente a todas estas problemáticas relacionadas con la formación del profesorado:

\* Respuesta del marco oficial:

- Del currículo de educación obligatoria: Sucesivas reformas educativas, más o menos diferentes en el fondo y en la forma, tratando de responder en principio positivamente a las problemáticas de la enseñanza pero en las que siempre ha primado el componente político diferenciado frente al consenso educativo necesario para la formación de las personas.

- Del plan de estudios de titulaciones sobre formación del profesorado: En general, planes de estudio para las titulaciones sobre formación del profesorado con referentes comunes a nivel nacional pero no suficientes para evitar la diversidad de planes de estudio para una misma titulación, con aspectos diferentes en los contenidos curriculares y en la metodología para su enseñanza, en función de la universidad en la que se imparte.

\* Respuesta del profesorado:

- Profesores y centros de educación obligatoria: Receptores, junto a sus alumnos, de las sucesivas reformas, en cuyos diseños no suelen tener protagonismo alguno pero si lo tienen en las aplicaciones de las mismas, proceso en el que sufren directamente las lagunas y vacíos, normalmente existentes, entre el marco teórico de la reforma, “impecable” siempre en su contenido, y el marco real de aplicación de la misma. En este sentido, suele suceder que la fuerza e ilusión de su vocación y formación inicia un camino inversamente proporcional a las dificultades y problemas encontrados en su docencia.

- Profesores de centros de formación del profesorado: El diseño del plan de estudios de una titulación de formación del profesorado de una universidad determinada se configura normalmente en función de las referencias establecidas a nivel nacional y teniendo en cuenta las necesidades específicas de formación del profesorado de educación obligatoria, aunque bien es verdad que el criterio subjetivo y diferenciado de las diversas áreas de conocimiento de la titulación toma especial relevancia a la hora de concretar el diseño final del plan de estudios. En el caso de la formación del profesorado de educación secundaria es evidente que la problemática es más preocupante y de naturaleza diferente a la formación de maestros de infantil y primaria.

\* Respuesta del alumnado

- Respuesta de alumnos de formación inicial del profesorado: Suelen evidenciar las carencias encontradas durante su formación inicial, a veces incluso las plantean con el interés de contribuir a solucionarlas, pero también es verdad que prevalece en ellos sobre todo el interés por aprobar la materia y evitar que influya en ello las posibles consecuencias de las manifestaciones de estas deficiencias. Por otro lado, este interés casi exclusivo por aprobar, asociado, en algunos casos, a una vocación poco definida, hace que se genere un grupo apreciable de futuros profesores que, independiente de su grado de formación y los recursos disponibles para su docencia, contribuyen en poca medida a la formación integral de los niños y niñas.

- Respuesta de alumnos de educación obligatoria: no tienen porque dar respuesta, son los destinatarios sufridores o afortunados de las mismas. La clave es preguntarnos de que forma podrían ayudarnos a mejorar nuestras respuestas a la problemática de la enseñanza. Seguro que pueden contribuir a esta tarea y que están deseando hacerlo.

## **2. UN MODELO DINAMICO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN**

### **2.1. En busca del modelo de profesor deseable**

Una de las problemáticas más evidentes en la formación inicial del profesorado, tanto desde el marco de la investigación educativa como desde el marco real de actuación docente, es el de configurar un modelo de formación que sea eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos, que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las competencias deseables para el profesorado de educación obligatoria.

La formación del profesor a lo largo de la historia ha ido evolucionando como lo han hecho los conceptos de escuela, de enseñanza, de currículo, los medios de comunicación y el sistema educativo. Todos estos factores, junto a otros, han dado lugar al desarrollo de perfiles profesionales de la función docente. Así, se habla del profesor como comunicador, como transmisor de

conocimientos, planificador, técnico.. , perfiles en los que subyace, en cada uno de ellos, una concepción de escuela y de enseñanza diferente. Por ello, un modelo de formación del profesorado es dependiente de la propia evolución de la sociedad (Debesse, 1980)

Las propuestas de formación inicial desarrolladas para la adquisición de las competencias profesionales en la docencia de estos niveles, han sido diseñadas, en su mayoría, y orientadas por la formulación de la cuestión ¿Qué tipo de profesional deseamos formar?, así como el contenido de dichas propuestas ha venido delimitado por la respuesta a dicha cuestión.

La reflexión al respecto permite plantear algunas características que deberían configurar el modelo deseable de profesor de estos niveles, explicitando los ámbitos que delimitan dicha formación y las principales interacciones que se deben de dar entre ellos (Hernández Abenza, 1993; Mellado, 1999), teniendo en cuenta que desde el inicio de la formación del profesorado, estos ámbitos y sus interacciones son poco consistentes y hay que darles sentido y dotarlos de contenidos a lo largo de la formación de los futuros profesores de educación obligatoria (figura 2):

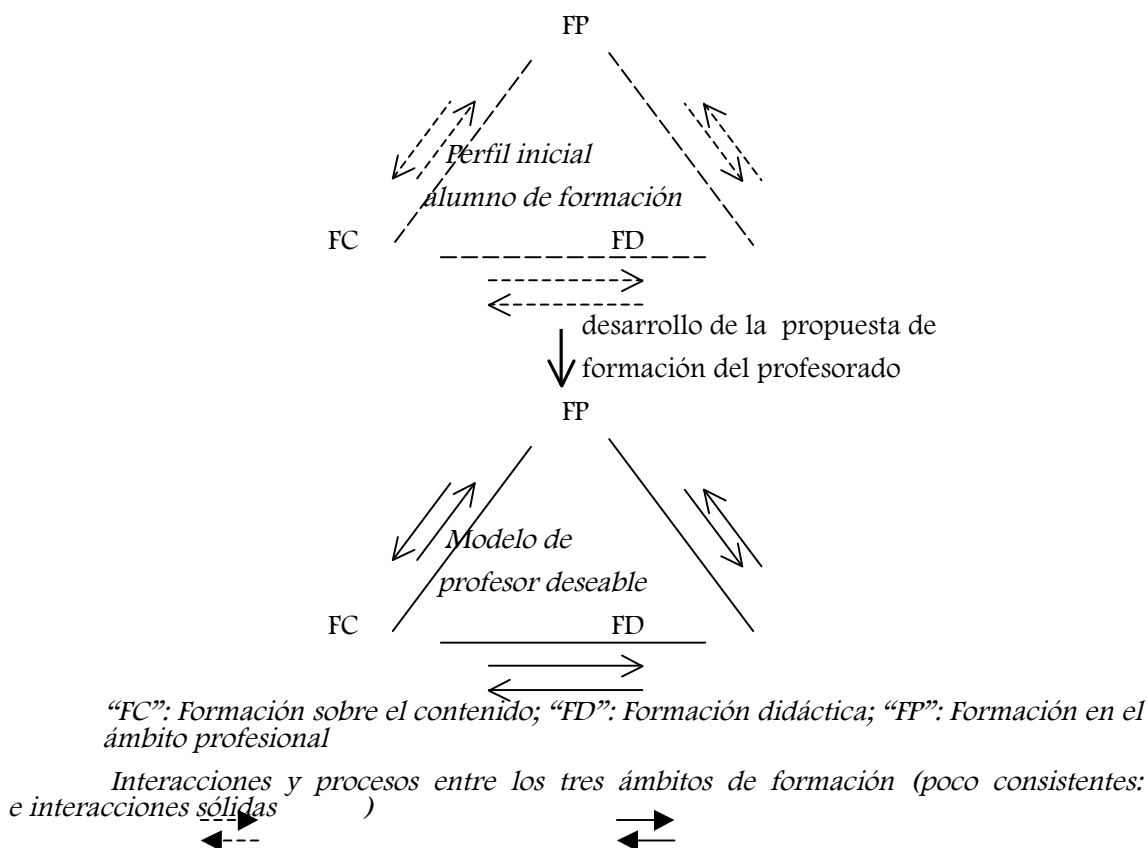


Figura 2

El conjunto de estas características invita a pensar en una formación que participe de diversos ámbitos, con una propuesta disciplinar que contemple la formación sobre el contenido, la formación didáctica y la formación en el ámbito profesional. Ejemplificando con un contenido concreto, como puede ser “la contaminación del agua”, deberíamos de pensar en una propuesta disciplinar que abarque el conocimiento de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con el tema de contaminación (formación sobre el contenido), el conocimiento de estrategias, planteamiento de objetivos, actividades y recursos didácticos para su enseñanza (formación didáctica) y, finalmente, darles la oportunidad de conocer como se enseña en la escuela aspectos sobre contaminación de ríos y aguas en general, así como de que experimenten personalmente las dificultades y problemáticas que aparecen en la enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos (formación en el ámbito profesional).

En base a este modelo general de formación deseable del profesorado de educación obligatoria, y más concretamente en función del grado de prioridad que se le ha asignado a las diversas interacciones entre los tres ámbitos de formación citados, han surgido, de una forma u otra, la mayoría de las propuestas de formación a lo largo de éstas últimas décadas, aunque los resultados que se obtienen son muy diversos en función de las variables concretas que acontecen en el contexto real en el que se aplica el modelo de formación: grado de prioridad política en la formación de ciudadanos, recursos disponibles para esa formación, competencias de los formadores y sus creencias o los intereses y motivación para una labor eficiente en la formación inicial del profesorado, entre otras.

Las propuestas de formación inicial desarrolladas a nivel internacional y en los diversos centros de formación existentes son variadas en su estructuración y también en su contenido, de tal forma que el éxito de las mismas ha dependido del acierto en la toma de decisiones, de la eficiencia en la aplicación de las mismas y, sobre todo, del marco de referencia elegido (variables citadas anteriormente) para la toma y aplicación de las decisiones más idóneas.

Así en el caso de España, en la formación del profesorado de educación infantil y de primaria ha habido una clara orientación hacia un modelo de integración de los tres contenidos de formación (científico, didáctico y profesional) aunque con evidentes lagunas en la interacción FC y FP, debido a una formación profesional normalmente acotada en una disciplina (Prácticas Escolares) aislada de las demás disciplinas y con escasa respuesta del

profesorado de la Facultad de Educación, en cuanto a propuestas de mejora de las actuaciones autónomas realizadas en la Escuela por los alumnos de formación inicial (Hernández Abenza, 2008). En cuanto al equilibrio deseable en la interacción formación científica - formación didáctica, hay que reconocer que suele estar bastante condicionado por las creencias y concepciones del profesor de Facultad.

Es evidente que la reforma de los currículum oficiales de formación del profesorado a lo largo de los últimos años ha supuesto, entre otros cambios importantes, crear un espacio disciplinar común para el desarrollo de los contenidos científicos y didácticos y, en potencia, también para los del ámbito profesional, aunque éstos últimos siguen teniendo las prácticas de enseñanza como asignatura independiente para su desarrollo. Esta nueva configuración ha dado lugar a modelos de formación diversos, según el marco de actuación, en los que las interacciones entre los tres contenidos de formación son, en general, más viables y con un grado diverso de eficacia para la formación del profesorado.

Es importante manifestar en estos momentos el significado que para la formación del profesorado va a tener la última reforma emprendida a nivel europeo, que implica, no solo el cambio en los títulos, sino también el poder desenvolverse en un marco relevante e integrador (Espacio Europeo de Educación Superior), con un plan de estudios reconocido por los diversos países y que suponemos aportará, de forma gradual, una educación universitaria de calidad y al alcance de todos. Un nuevo plan que supone, en el caso de la formación inicial de maestros, el establecimiento de un grado con un año más de estudios, aspecto que favorece la interacción y profundización entre los tres ámbitos de formación, la posibilidad de hacer un master sobre educación y también la realización de un periodo de investigación para elaborar la tesis doctoral (estudios de postgrado).

Esta reforma estructural debe ir a paralela, y en este sentido se está trabajando, a un cambio metodológico por parte de los centros de formación del profesorado, a nivel de actividades de innovación para la enseñanza y para la evaluación, así como un cambio dinámico en la utilización de nuevos espacios (grupo de clase, seminarios, tutorías,..) y de materiales y recursos innovadores (uso de nuevas tecnologías, pizarra digital, plataformas virtuales, juegos de simulación, recursos del entorno cotidiano,..)

La situación en España de la formación del profesorado de educación secundaria está, al contrario de educación infantil y primaria, claramente focalizada en una formación científica en la disciplina de procedencia y con escasas interacciones con la formación didáctica y profesional. De tal forma que un licenciado en Historia puede ser profesor tras la realización de un curso de aptitud pedagógica (actualmente transformado en master de secundaria), curso que nunca ha terminado de asegurar su formación integrada y eficaz para su labor como docente en este nivel educativo y, más preocupante todavía, no parece incrementar la motivación y su vocación como profesor, sino más bien al contrario. Aunque la implantación del master de secundaria no deja de ser un gran avance, creemos que va a ser difícil que contribuya a resolver esta problemática, pues la motivación y la vocación como profesor deberían de aparecer mucho antes de que el alumno termine su graduación en la materia disciplinar, si queremos tener realmente profesores ilusionados, creativos y capaces.

Haciendo una breve reflexión de la situación de la formación del profesorado a nivel internacional, la formación de profesores es uno de los temas que actualmente más se debate en el ámbito educativo, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. Muchos países han iniciado o van a iniciar reformas que afectan a la organización de la formación inicial y continua del profesorado, emprendidas en el caso europeo bajo la influencia del Proceso de Bolonia. En Alemania, Italia, Reino Unido (Gales) y Rumanía, las últimas reformas llevadas a cabo, o las que aún están en curso, pretenden redefinir los objetivos y el contenido de la formación inicial o continua del profesorado, profundizando en una nueva configuración de los niveles de cualificación o competencias que los docentes deben poseer al finalizar su formación. Esta última tendencia se está extendiendo cada vez más por Europa. Todos estos países han establecido o tienen previsto introducir procedimientos especiales de evaluación a este respecto. En Francia, desde hace unos tres años se ha dado un paso importante en la formación del profesorado con la incorporación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) a las universidades, la reforma de los programas de formación y el cambio en las condiciones de selección del personal docente (Lapostolle y Chevaillier, 2009). En el caso de Inglaterra, existe un marco oficial con unos cauces de selección del alumnado, unos contenidos curriculares teóricos y prácticos, y una interacción metodológica con los estudiantes, que derivan en una aceptable formación inicial del profesorado de los niveles de educación obligatoria. Se trata de un modelo centrado en la profesión docente y bastante integrador del doble aspecto teoría-práctica (Monge y Menter, 1997).

En el caso de Finlandia, su sistema educativo destaca de forma excepcional en todos los indicadores internacionales (OCDE, IEA), especialmente por la extraordinaria calidad de su enseñanza y los resultados conseguidos en sus alumnos (Melgarejo, 2006). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria, que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas, es el argumento clave para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses. Esta alta competencia

del profesorado, junto a una política educativa coherente, como por ejemplo ampliar la formación del profesorado hasta el título de master (con programas de cinco años), y la concepción del profesorado como profesionales que tienen derecho y obligación de desarrollar su labor de forma autónoma en los centros educativos, parecen ser los responsables de estos buenos resultados (Presentación A., 2010). La estructura y los contenidos de la formación de todos los profesores se centran en la investigación y en una orientación basada en las evidencias, de tal forma que los profesores aprenden a trabajar de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática. (Hannele y Ritva, 2009).

En el caso de América latina, históricamente la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos. Y esto guarda estrecha relación con la problemática en la formación de profesores que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas (Vaillant, 2009). En un estudio comparado (Sánchez Pérez, 2004), de la formación del profesorado en cuatro de estos países (Argentina, Costa Rica, Chile y México), se concluye que la formación docente es uno de los principales factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, de tal forma que se han emprendido una serie de reformas en la formación inicial de maestros, concretadas en fundamentar la normatividad que sustenta a la formación docente, promover iniciativas tendentes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros y apoyar acciones de innovación en las propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial. Este proceso de reforma se orienta, en general, a formar un profesional más autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica cotidiana, con el fin de mejorar continuamente su desempeño profesional, tarea que requiere de las instituciones formadoras de docentes que se impliquen también en el desarrollo de programas de formación para los maestros y maestras en ejercicio, de tal forma que a partir de las problemáticas evidenciadas por los docentes en su práctica cotidiana, se identifiquen las áreas que requieren cambios en el currículum y se adecuen así los procesos de formación para los futuros docentes.

En definitiva, las experiencias de innovación y formación del profesorado desarrolladas en general por la mayoría de los países, conducen a la percepción del profesorado como el pilar fundamental para conseguir una educación de calidad, de tal forma que su formación debe de responder a las demandas y necesidades que vayan aconteciendo en una sociedad en constante evolución. El perfil global como maestro que se quiere conseguir es el de una persona culta y competente, con capacidad para adquirir y aplicar un conocimiento equilibrado entre los ámbitos disciplinar, didáctico y profesional y que sea capaz de utilizar recursos y tomar decisiones para transformar ese conocimiento en elementos de aprendizaje. Igualmente, que posea una conciencia social y capacidad afectiva para educar en valores democráticos a ciudadanos con una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelven. Tanto los procesos de reforma emprendidos en el continente americano como en el caso de Europa, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, van en este sentido.

## **2.2. Sobre el modelo de profesor realmente conseguido**

Si tenemos en cuenta las ideas claves desarrolladas en el apartado anterior sobre la evolución en la formación del profesorado y la búsqueda del modelo de profesor deseable, hemos de concluir que se ha trabajado globalmente de forma sólida y tenaz en esta tarea con resultados que evidencian bastantes aspectos positivos, pero el análisis específico de esos mismos resultados también dejan entrever problemáticas con carencias y deficiencias realmente encontradas, sobre todo al comparar los recursos de partida (perfil inicial del alumnado) y los resultados al final de la formación inicial del profesorado, comprobando que no se llegan a conseguir la mayoría de los objetivos perseguidos. Esta distancia que parece existir entre las demandas profesionales del profesorado y la formación que reciben en la institución universitaria es puesta igualmente de manifiesto por diversos autores (Mérida Serrano, R., 2009; Basozábal, E. y Del Valle Loroño, A. I., 2009).

Los resultados de la evaluación de los centros y programas de educación superior, realizados en algunos países europeos, han mostrado que es insuficiente la calidad de determinados programas de formación para los futuros docentes, de tal forma que el profesorado en ejercicio asume en muchos casos esta falta de formación y demanda una formación continuada que resuelva eficazmente los problemas encontrados en su actuación docente. Así lo refleja los resultados de la encuesta TALIS (Teaching and Learning. International Survey) que es un informe sobre el desarrollo profesional de los profesores en Europa, publicado por la Comisión Europea y la OCDE (año 2009) y que ofrece por primera vez datos comparables a nivel internacional sobre el desarrollo profesional de los profesores. Se trata de la primera encuesta internacional orientada al entorno del aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes en su centro de enseñanza. Además, está centrada en los problemas que afectan al profesorado y su rendimiento, tanto desde el punto de vista de los directores de los centros como de los propios profesores. Para realizarla se seleccionaron al azar 200 centros de enseñanza de cada uno de los 23 países que abarcó la encuesta.



Los resultados de la encuesta TALIS reflejan principalmente el interés por aprender y de mejorar que tienen los profesores. El 89% de los profesores ha asistido a alguna actividad para su desarrollo profesional en los últimos meses y más del 50% demanda un aumento de actividades de este tipo. Es verdad que el desarrollo profesional de los docentes ofrece grandes posibilidades de mejora de la enseñanza, sin embargo los docentes se quejan de que la falta de tiempo en el trabajo para su formación es el principal problema a la hora de participar en las actividades de desarrollo profesional. Habría pues que fomentar mejoras en el ámbito educativo destinadas a integrar el desarrollo profesional de los docentes en el conjunto de su actividad laboral y en el funcionamiento de los centros que les acogen. El informe TALIS indica también que una política escolar en la que se informe a los docentes sobre su rendimiento favorece su desarrollo profesional. Así más de un 25% de los profesores de Irlanda y Portugal (el 45% en España y el 55% en el caso de Italia) afirman que no se les hace llegar ningún comentario sobre su trabajo y, de la muestra global, tres de cada cuatro profesores sienten que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. En Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Noruega, más de un 90% de profesores afirmaron no esperar ninguna recompensa por mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. En el caso de Bulgaria y Polonia, el 50% de ellos tampoco se sienten incentivados para mejorar.

Por otro lado, es importante tener un buen ambiente en los colegios para el buen desempeño de su labor, pues, como media, los profesores pasan un 13% de su tiempo de enseñanza intentando mantener el orden en clase y problemáticas como el absentismo escolar (46%) o la violencia verbal entre los propios estudiantes (35%), también perjudican la labor docente. A este respecto hay que manifestar que el modelo de educación comprensiva en el que estamos inmersos, cuya idea clave afirma que extender los conocimientos (interacción social del grupo) es más importante que profundizar en ellos (calidad en la enseñanza), no parece estar dando buenos resultados en las escuelas y que la pedagogía que estamos utilizando no parece servir a la sociedad.

En lo que respecta a España, la totalidad de los profesores españoles de secundaria encuestados afirma haber recibido formación en los últimos 18 meses, sin embargo, esta medida no ha tenido como resultado un aumento de la calidad de la enseñanza y el profesorado sigue mostrándose pesimista. Por un lado, los docentes demandan participar en actividades de formación pero éstas no parecen tener el resultado esperado. Según Michael Davidson, coordinador de la encuesta, las actividades que se ofrecen al profesorado no son las más adecuadas y hay una falta de diálogo con el centro a la hora de evaluar los logros y las necesidades. En este sentido se insiste en la necesidad de que cada centro supervise la eficacia de los programas educativos y la labor de los profesores, con una política escolar en la que se informe a los docentes sobre su rendimiento. Es curioso, en este sentido, que el proceso de evaluación español es el menor desarrollado de los 23 países europeos que se han estudiado.

Otra encuesta interesante es la realizada por la fundación Fuhem (Fundación del Hogar del Empleado), institución privada e independiente que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Se trata de una encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España (Fuhem, 2010), en la que también se manifiestan críticos con la calidad de la formación inicial del profesorado del sistema educativo español. Incluso en las etapas que mejor se valoran, no llega a la mitad de los encuestados quienes la consideran *buena o muy buena*. Esta valoración negativa depende de la etapa por la que se pregunta, pues en el caso de los estudios de Magisterio se consideran de más calidad que la formación inicial del profesorado de educación secundaria (valoración evidente pensando en las deficiencias en la formación del profesor de secundaria).

Las respuestas a la pregunta acerca de la importancia de los distintos contenidos que se incluyen en la formación inicial, refleja todavía la concepción clásica de que para ser buen profesor lo único importante son los conocimientos disciplinares, idea más citada en el caso de la formación del profesorado de secundaria. Nadie puede ignorar la importancia de ser un experto en el dominio del conocimiento en el que se imparte docencia, pero la realidad demuestra que sólo este conocimiento no es suficiente. Respecto a las prácticas que los estudiantes de Magisterio y del CAP hacen al final de sus estudios, son valoradas como el elemento menos importante de la formación inicial (sobre todo en secundaria) y no porque nieguen la importancia de su realización, sino tal vez porque perciben una calidad insuficiente en su planificación y ejecución.

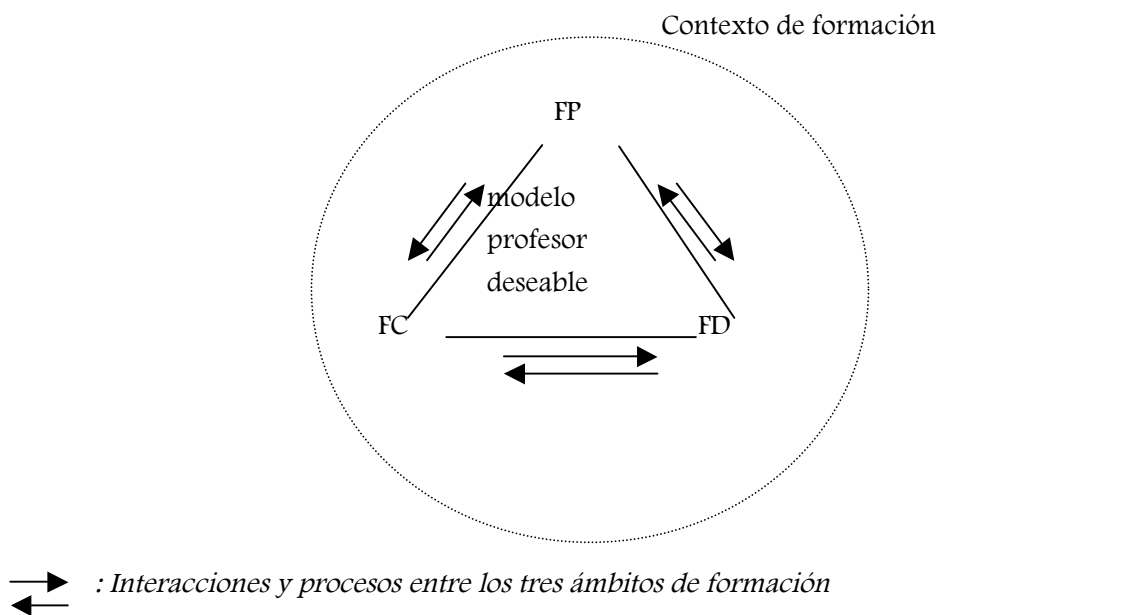
Respecto a Europa y el proceso de reforma emprendido en el marco del EEES, es pronto para valorar los resultados que se están obteniendo (más aún en el caso español), aunque ya se evidencian dificultades relacionadas con la ratio alumnos-profesor (variable vital para poder trabajar con acciones innovadoras) y con la estructuración (diferente en número de años) de grado y postgrado adoptada por los diversos países. Así, en Alemania hay fuertes críticas por las dificultades de aplicación en las repúblicas federadas (sobrecarga de trabajo). En Francia el proceso de adaptación está dificultado por la desmotivación del profesorado universitario (sobre todo porque entienden que el EEES ha afectado negativamente a sus condiciones laborales). En cuanto al profesorado italiano, se quejan de que esta reforma ha producido menos trabajo y una reducción de la investigación.

En definitiva, se hace necesario establecer procesos evaluativos de seguimiento en la formación del profesorado para valorar la correspondencia entre el modelo de profesor de educación obligatoria que pretendemos conseguir y el modelo de profesor que termina su formación inicial.

### 2.3. Experiencias de formación e innovación para delimitar un modelo de profesor eficiente y operativo.

Teniendo en cuenta las ideas claves aportadas en los apartados anteriores, vemos como acción prioritaria en la formación del profesorado la realización de una evaluación eficiente y continuada de los planes de estudio y de las acciones metodológicas desarrolladas a lo largo de dicha formación inicial. Estos contenidos de formación, así como la metodología para enseñarlos, deberían de estar en un marco dinámico y actualizado de innovación y, al mismo tiempo, fundamentados en el modelo de integración de contenidos de formación citado en el apartado II.1 y que ahora podemos terminar de delimitar (figura 3):

#### Modelo integrado de contenidos de formación



- “Contexto de formación”: El sistema aula de formación, con los elementos y las interacciones que se dan en él, están lógicamente todos condicionados por el contexto concreto en el que se desarrolla la acción formativa (entorno educativo, creencias del profesor de formación, características de los alumnos de formación, medios disponibles,..).

- Formación sobre el contenido (FC) referida a conocer y adquirir competencias relacionadas con:

- . Formación cultural en contenidos relacionados con las áreas básicas de conocimiento.
- . Formación en un marco de conocimiento sobre el entorno cotidiano acorde con las demandas generadas en la sociedad actual

- Formación didáctica (FD) referida a conocer y adquirir competencias relacionadas con:

- . Diagnóstico de las características de los alumnos y construcción del conocimiento
- . Planificación de la acción en el aula y técnicas de trabajo en grupos
- . Papel como profesor en trabajos prácticos, en resolución de problemas y resto de actividades propuestas

- Formación en el ámbito profesional (FP) referida a conocer y adquirir competencias relacionadas con:

- . Acción en el aula: enseñanza, investigación y evaluación
- . Toma de decisiones en la planificación y en la acción después de la evaluación del proceso

Figura 3

Las características más destacadas de este modelo de integración se concretan en un proceso dinámico y en continua interacción entre las diferentes actividades de enseñanza y entre los diversos escenarios de actuación docente (aula de Facultad, Departamento y aula del Centro escolar), proceso que da como resultado un perfil de profesor en formación inicial muy diferente al clásico perfil de receptor de información como actividad de enseñanza casi exclusiva, implicándolo más bien en una formación integral a través de competencias como la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, la preparación y defensa de proyectos de trabajo, acercamiento al mundo profesional y de investigación educativa, debates sobre problemáticas sociales y docentes así como desarrollo de la capacidad de toma de decisiones para contribuir a su resolución, además de otras competencias que pueden ser adquiridas a través de éste modelo de configuración de actividades concretado mediante el esquema de la figura 4 (Hernández Abenza, 2008) .

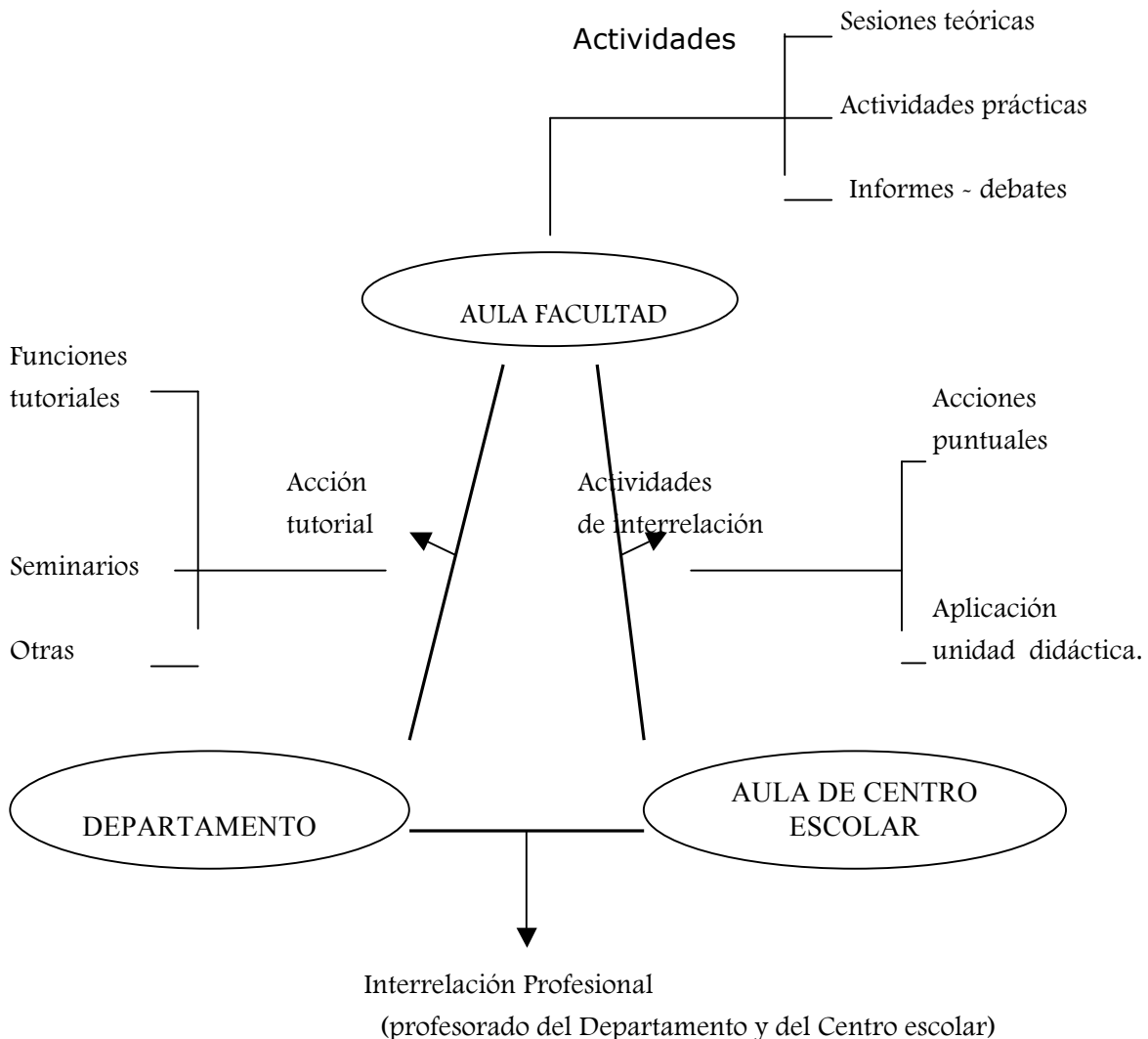
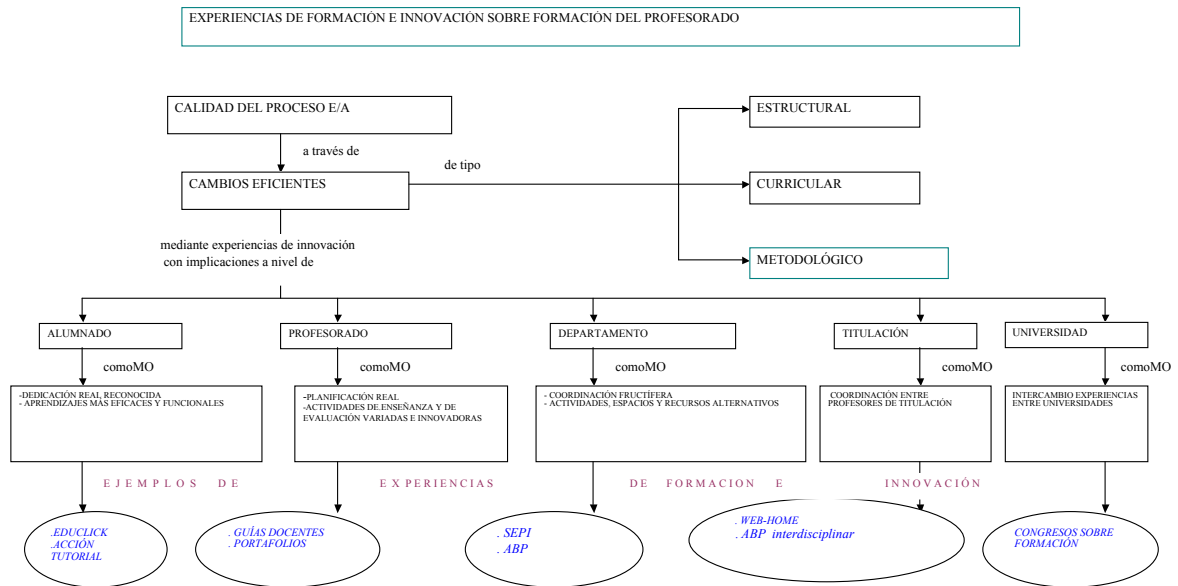


Fig. 4: Esquema de actividades de enseñanza de formación del profesorado

Para poder asumir y llevar a cabo de forma eficiente este modelo de integración de contenidos de formación del profesorado, es importante fomentar, desarrollar y concretar proyectos con acciones de innovación que contribuyan a consolidar eficazmente las diversas interacciones de los ámbitos de formación y, en definitiva, a dar un sentido práctico a este modelo de integración de contenidos de formación.

Algunos ejemplos de experiencias de formación e innovación que van en esta línea aparecen en la figura 5, que incluye diversos proyectos de innovación realizados en diferentes universidades españolas, proyectos que hemos categorizado en función del ámbito o agente universitario en el que han resultado más funcionales y operativos (“alumnos”, “profesorado” “Departamentos”, ... )



Comentamos algunos de ellos (referencia en Arnaiz Sánchez, P.; Hernandez Abenza, L. y García Sanz, MP, 2008 y 2009):

**EDUCLICK:** Proyecto de nuevas tecnologías para poder realizar un evaluación continuada del alumnado y, al mismo tiempo, estimulando su participación diaria y su motivación por la asignatura.

**SEPI:** Seminario de profesores y profesoras de un mismo Departamento que comentan, reflexionan y comparten estrategias y materiales comunes para poder ser utilizados en las diversas asignaturas que imparte el Departamento (asignaturas de una misma titulación y de diferente titulación).

**WEB\_HOME:** realización de una web de la asignatura que, de forma interactiva , permite el seguimiento eficaz de la misma por parte de los alumnos desde el inicio del curso.

**ABP y ABP interdisciplinar:** acción metodológica que consiste en el aprendizaje basado en la resolución de problemas, bien planteados exclusivamente desde la asignatura o, más interesante todavía, planteados desde varias disciplinas que comparten contenidos complementarios y necesarios para afrontar la resolución del problema. Esta metodología facilita de forma eficaz la necesaria coordinación entre el profesorado de una misma titulación.

La Conferencia de Decanos de los centros de formación del profesorado de las universidades españolas solicitaba, en un encuentro reciente, que las Agencias de Evaluación y de Control de la Calidad prioricen, entre los criterios para la acreditación del profesorado universitario, el reconocimiento y valoración de actividades de innovación docente.

Novoa (2009), concreta una serie de propuestas de trabajo que deberían inspirar los programas de formación de profesores:

1. Asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar.
  2. Realizarse desde dentro de la profesión, basándose en la adquisición de una cultura profesional y concediendo a los profesores con más experiencia un papel central en la formación de los más jóvenes.
  3. Dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico;
  4. Valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela.
  5. Caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación.
- Otras prioridades de actuación para la consecución de un modelo de profesor eficiente y operativo serían las siguientes:

- Facilitar la incorporación de maestros y profesores del sistema educativo en apoyo a aspectos específicos de la docencia en los títulos de la formación inicial del

profesorado. Esta es una línea de actuación importante, avalada también por la Conferencia de Decanos y citada en las conclusiones de diversos congresos sobre innovación docente, de tal forma que contribuye a lograr una formación eficaz y que conecta con las necesidades reales de la educación obligatoria.

- Fomentar tareas de coordinación sistemática entre el profesorado de una misma titulación de educación para lograr una formación eficaz, rentable y atractiva para el alumnado, pues podrán percibir que se les ofrece aprendizajes prácticos para solucionar problemáticas de enseñanza comunes. También sería interesante en este sentido, como propone la Conferencia de Decanos, intercambiar información sobre las experiencias, de las diferentes universidades, relacionadas con: la programación de materias comunes con otros títulos de grado; sobre el practicum; sobre experiencias y proyectos relacionados con el Trabajo Final de Grado y, finalmente, sobre los procedimientos y acciones organizativas para la coordinación e innovación docente.
- Sería interesante pensar en la posibilidad de crear una titulación común para el conjunto de los docentes de enseñanza no universitaria, con un único centro de formación. La formación del profesorado tiene, desde educación infantil hasta la educación secundaria, un cuerpo de conocimientos y unas problemáticas comunes que resolver, independientemente de la lógica diferenciación específica de cada nivel, problemáticas que necesitan de una respuesta integrada y clarificadora.
- Es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado (Vaillant, 2009)

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Innovar en educación significa transformar nuestra práctica educativa de forma creativa y con resultados eficaces. En consecuencia, la acción de innovación debe implicar al recurso utilizado (recurso innovador), a la interacción del profesor con dicho recurso (interacción creativa e innovadora), y a los resultados obtenidos (aprendizaje eficiente y funcional). En este sentido deberíamos de tener claro que una actividad innovadora se puede lograr utilizando, por ejemplo, una pizarra clásica de tiza y borrador, potenciando la creatividad en la interacción con ese recurso (tareas innovadoras) y en el papel del profesor y los alumnos. De la misma forma, una pizarra digital no implica necesariamente una innovación integral en la actividad de enseñanza, sobre todo si la interacción con el recurso y con los alumnos (tareas implicadas) es superficial y poco creativa. En definitiva, otra conclusión interesante sería que debemos de conocer todos los materiales y recursos nuevos que nos puedan ayudar en nuestra labor docente pero, sobre todo, siempre debemos ser creativos e innovadores en la interacción con los alumnos y con los medios que disponemos para que aprendan.

El escritor y divulgador científico Eduardo Punset (2010), en una entrevista reciente en una revista de Educación, hace la siguiente afirmación: “En los próximos cincuenta años, la carrera de maestro será una carrera con un contenido más profesional y complejo que cualquier otra, con dos principios básicos: que los maestros tendrán que aprender a gestionar la diversidad de este mundo globalizado y el otro principio será formar a los maestros a gestionar las emociones positivas y negativas que son comunes a todos los individuos y previas a los contenidos académicos adquiridos”.

Ante esta expectativa sobre el futuro del modelo de profesorado, hecha en el 2010 para los años 2050-60, resulta especialmente interesante recordar lo que Platón decía hace 2.200 años respecto a este tema: “La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”. Debemos de tener claro que las claves más determinantes para resolver con éxito la educación y formación de las personas están planteadas y descritas desde hace ya bastante tiempo. Las experiencias de innovación han de concretarse, no en esos principios pedagógicos que tenemos que tener claros y consensuados, sino en el diseño y aplicación de propuestas flexibles y eficientes para la formación de futuros ciudadanos, para lo cual es necesario un cuerpo integrado y estrechamente coordinado de formadores de este profesorado que, desde las diversas disciplinas implicadas (Pedagogía, Psicología, Didácticas especiales, áreas de conocimiento específicas...), contribuyan a configurar este modelo de profesor eficiente, operativo y continuamente adaptado a la evolución de la sociedad, de tal forma que aporte siempre una respuesta exitosa a las necesidades y expectativas de los niños y niñas en formación, los cuales se prestan, sin haber sido consultados, a ser formados e instruidos para una sociedad en cuya organización y valores no han intervenido. Esperamos y deseamos contribuir todos a ello, desde la eficacia, desde el intercambio de ideas, desde la ilusión y, sobre todo, desde la humildad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz Sánchez, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (2009). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2008)*. Editum. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz Sánchez, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (2010). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2009)*. Editum. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ausubel, D.J. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Basozábal, Elisa ; Del Valle Loroño, Ana Irene (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19–37
- Coll, C. (1987). “*Psicología y currículum*”. Ed. Laia. Barcelona
- Debesse, M., (1980). *La función cuestionada*. Ed. Oikos-Tan. Barcelona
- Fundación FUHEM (2010). Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España . Enlace <http://www.fuhem.es/educacion/>
- Hernández Abenza, L.M. (1993). "Tareas de planificación del módulo La Energía y los Recursos Energéticos en el marco de la Formación del Profesorado". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), pp. 247-254.
- Hernández Abenza, L.M. (2008). La enseñanza de la energía desde la óptica de la convergencia europea: Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Nº 22, 241-252
- Mérida Serrano, R. (2009). “Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y los maestros”. *Rev. electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* . Vol. 12 (2). 39–47
- Melgarejo Draper, Javier (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, nº extraordinario (informe PISA; Ministerio de Educación)
- Mellado,V. (1999). “La investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Experimentales”. *En La Didáctica de las Ciencias. Tendencias actuales*. Servicio de Publicaciones. Universidad de la Coruña.
- Monge Miguel, Juan J. y Menter, Ian (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- OCDE (2009). Encuesta TALIS. Enlace: <http://www.oecd.org/document/52/0,3343,es.html>
- Presentación A. (2010) . Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Rev. electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol.13 (4)
- Punsent, E. (2010), entrevista en revista de educación de ANPE, nº 532, abril 2010, pp.22-25. Madrid.
- Renes, A. (1921). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave-María de Granada*. Sevilla: *Escuelas Prof. Salesiana*
- Sánchez Pérez, Hidalia (2004). *La formación inicial de los Maestros de Educación Primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. Tesis para el grado de Maestra. Universidad Iberoamericana. Mexico.
- Vaillant, Dense (2009) Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos *Revista de educación (Ministerio de Educación)*. Nº 350 . Madrid. España