

Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

A new opportunity for pre-service training of Secondary School teachers

Mercedes González Sanmamed

Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.

Resumen

Las expectativas sobre la educación han aumentado tanto cuantitativa como cualitativamente en un mundo cambiante, incierto y conflictivo como el que vivimos. Las reformas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas intentan adecuar los sistemas de enseñanza para responder a los requerimientos de la sociedad y declaran como uno de sus propósitos la consecución de una buena educación para todos. Por todo ello, la enseñanza se ha convertido en una tarea compleja, difícil y problemática. La necesidad de ampliar y mejorar la preparación de los docentes constituye una exigencia básica desde todos los sectores de la sociedad.

Bajo estas premisas, y tras repasar brevemente la historia reciente de la formación del profesorado de secundaria en España, identificamos algunas de sus deficiencias y los supuestos que le han dado cobertura.

Proponemos repensar la formación desde la consideración de los procesos de socialización y aprendizaje profesional docente que interfieren y/o posibilitan la adquisición del conocimiento profesional que necesitan los profesionales de la enseñanza en la etapa secundaria.

Superar las inercias y el peso de la tradición será crucial para el logro de una formación profesional docente desde la que no sólo se dominen los contenidos (académicos y psicopedagógicos) sino que se capacite para interpretar las situaciones, justificar las decisiones y fundamentar las alternativas de acción. Los programas formativos tendrían que orientarse hacia la construcción de una identidad profesional comprometida con el saber, saber ser y estar, y

saber aprender para contribuir a la innovación y la mejora continuas. Pero además, desde la visión de la enseñanza como profesión, es preciso redefinir la profesionalización del docente de secundaria, tanto en lo que se refiere a los mecanismos y procesos que la determinan como en aquellos rasgos internos y externos que la caracterizan (autoimagen, valoración y reconocimiento social, expectativas...).

Palabras clave: Educación Secundaria, profesión docente, formación inicial del profesorado, aprendizaje de la enseñanza, socialización docente.

Abstract

Expectations about education have qualitatively and quantitatively increased in changing, uncertain and conflictive world where we live. Education reforms developed in the very last decades try to fit educational systems with society demands, claiming as one of its purpose the achievement of quality education for all. Hence, teaching has become a more complex, difficult and problematic task. The need of furthering and improving teachers training becomes a basic demand which involves all sectors of society.

Under these assumptions, and after having reviewed the recent history of pre-service training of Secondary School teachers in Spain, we have identified some of its lacks and underlying beliefs.

We propose to rethink this kind of education taking into account socialization and professional development processes which interfere or make possible the acquisition of the necessary professional knowledge required by Secondary School teachers.

It will be crucial to overcome the inertia and the weight of tradition to achieve a type of teacher training whose main aim is not only the knowledge of related contents (academic, psychological and pedagogical), but also qualifying them for the interpreting of situations and justifying decision-making along with alternative performances.

Training programs should be oriented towards the development of a professional identity committed with knowledge acquisition, knowledge attitudes and learning to learn processes in order to contribute to innovation and permanent improvement. In addition, from the point of view of teaching as a profession, it is necessary to redefine the professionalisation of Secondary School teachers regarding both the mechanisms and processes involved in it as well as the internal and external characteristics which help to identify it (self-image, social recognition, expectations ...).

Key words: Secondary Education, teaching profession, pre-service teacher training, learning of teaching, teacher socialization.

Introducción

La ola de reformas educativas se ha generalizado e intensificado en las últimas décadas. En los documentos, informes y propuestas, las indicaciones son claras, inequívocas y contundentes al referirse al profesorado como uno de los componentes clave en toda reforma educativa: tanto en lo que se refiere a la atención que hay que prestarles en el diseño y desarrollo de la reforma (qué perfil de profesor se necesita y cómo se va a conseguir), como en su participación activa en todos y cada uno de los momentos del proceso (cómo se pueden motivar y comprometer en el proceso de reforma, qué rol van a desempeñar en la implementación de los cambios previstos, cómo se les va a ayudar a que entiendan, comprendan y quieran adaptarse a las novedades...).

Así pues, las reformas educativas en la medida que promueven no sólo un cambio en las estructuras sino nuevas maneras de pensar y actuar en los centros y las aulas, implican una revisión de las funciones y tareas que se esperan y requieren del profesorado, lo que comporta inexorablemente una reconsideración de la formación y el desarrollo profesional docente. Al mismo tiempo, si se pretende que los cambios incidan en la organización y el currículo escolar, es imprescindible que *lleguen* a quienes los van a implementar: lo que supone no sólo que han sido informados y formados para actuar bajo esos nuevos sistemas, sino que consideren que dichos cambios son necesarios y viables, de manera que sus esfuerzos valgan la pena y, de alguna manera, se sientan compensados (intrínseca y/o extrínsecamente). Este último aspecto ha sido uno de los más desatendidos y por ello valorado como una de las múltiples causas del fracaso de algunas de las reformas educativas. Por el contrario, representa también uno de los elementos sobre los que más se insiste y sobre el que se hace pivotar cualquier nueva iniciativa que se quiera desarrollar con una mínima garantía de viabilidad y bajo el empeño de establecer vínculos que permitan construir equipos y redes de diálogo y de acción. En su mayoría, los movimientos de reforma educativa han tomado en consideración y dedican una cierta atención a la definición de los nuevos roles docentes y de la formación que se necesita para tales cometidos. En cierta manera, y en muchos casos, las reformas educativas, vienen a ser, o se ejemplifican (podríamos decir visualizan) en gran medida, a través de nuevos sistemas de formación de profesorado y/o cambios en su reclutamiento, sus competencias y sus condiciones laborales. Así ha sucedido en España en las últimas reformas en las cuales se reclamaba un nuevo docente y se incorporaba como uno de los ámbitos de reforma la modificación de los planes de estudio del profesorado (véase al respecto las características que se han establecido en la Ley General de Educación, la LOGSE, la LOCE o la LOE, sobre el tipo de

profesor que se demanda y los requerimientos formativos pertinentes). En el marco definido por cada una de estas leyes se revisó el papel de los docentes y se reformaron los sistemas de formación que los capacitaban. Curiosamente, esto ha sido así en cuanto al profesorado de Infantil y Primaria pero, por diversas vicisitudes, la formación del profesorado de Secundaria ha permanecido inalterada desde la reforma derivada de la Ley General de Educación de 1970; a pesar de que sí han cambiado –y mucho– todos los aspectos relativos a su trabajo y al medio en el que acontece.

A partir del análisis de las condiciones en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria, identificaremos algunos de los problemas y dificultades que se han presentado y, desde la consideración de las características de la docencia en esta etapa educativa y las expectativas depositadas en sus funciones y competencias, perfilaremos algunas de las líneas de pensamiento y de acción que podrían articular una posible hoja de ruta para revisar y diseñar la formación de los docentes de la enseñanza secundaria.

El CAP, una propuesta formativa a prueba de reformas: los discursos y las políticas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde la década de los 70

Difícilmente podremos encontrar un aspecto educativo que haya suscitado un acuerdo tan unánime y que éste sea valorado tan negativamente –desde hace muchos años y desde diversos sectores y ámbitos–, como la formación del profesorado de Secundaria y, especialmente, la preparación psicopedagógica que se viene ofertando para obtener el requerido Certificado de Aptitud Pedagógica. Como ya señalamos:

la situación es tan penosa, incomprensible y deplorable que revisar la formación del profesorado de Secundaria en España supone escribir una crónica de intentos frustrados, desaciertos y concesiones a intereses que, pertrechados desde una visión limitada y desconsiderada de la profesión de la enseñanza y en una tradición anacrónica del rol y la función docente, perpetúan un sistema de formación insuficiente y deficiente que va a resultar insatisfactorio desde su propio planteamiento y rechazable tanto por los escasos logros formativos que puede proporcionar como por su carácter obligatorio sin suscitar mayores expectativas (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

Otros autores se han pronunciado en la misma línea y sus dictámenes son igualmente críticos como se puede apreciar a la luz de los títulos de algunos de los estudios y artículos que se han publicado: La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado (Yanes, 1998); La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia (Imbernón, 2000); Las políticas (fallidas) de formación de profesorado de educación secundaria (Puelles, 2003); La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática (Benejam, 2004) y La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? (Imbernón, 2007).

Efectivamente, la formación del profesorado de secundaria arrastra una trayectoria extremadamente deplorable tanto por su permanencia en el tiempo (casi cuarenta años) cuanto por su exigua duración y las calamitosas deficiencias en sus aspectos curriculares, organizativos y de infraestructura. Y esta lamentable situación no sólo es resultado de unas determinadas circunstancias (derivadas de los cambios políticos) que han resultado fatídicas sino, fundamentalmente, por la falta de voluntad de los que han tenido la responsabilidad de diseñar y garantizar la implementación de las propuestas que se han quedado en *intentos fallidos* penosos e irritantes.

La formación que se sigue ofertando en la actualidad a los futuros profesores de Educación Secundaria se ampara en el Decreto 1678/1969 de creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y en la Orden que regula las actividades de los ICE (Orden de 8 de julio de 1971). Ambas normativas surgidas a partir de la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que dedica su Título Tercero al profesorado, en el que establece los requisitos de titulación y encarga a los Institutos de Ciencias de la Educación los cursos intensivos de formación pedagógica (en torno a 300 horas que raramente se han cumplido) para los entonces denominados *profesores de bachillerato*.

Tras la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre) en cuyos artículos 24.2, 28 y 33.1 se refiere a la necesidad de una cualificación pedagógica para impartir la Educación Secundaria, pasarán cinco años hasta la publicación del Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre por el que se regulaba el desarrollo del curso que daría acceso al Certificado de Cualificación Pedagógica (CCP). Después de tan larga espera, la nueva ordenación despertó un gran interés. Se mantiene el modelo de formación consecutivo en el que la formación psicopedagógica se recibe una vez obtenido el correspondiente título tras cursar las diversas especialidades científicas, técnicas o culturales. El currículo formativo se organiza en materias obligatorias generales y específicas (en función de la especialidad), materias optativas y el Prácticum. Los módulos comunes son: Diseño y Desarrollo del currículo, Organización Escolar, Psicología del Desarrollo y de la

Educación; Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación; Atención a la Diversidad, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría y Orientación Educativa. Se valora positivamente el incremento del número de créditos que hay que cursar (mínimo 60 y máximo 75) y la ampliación del tiempo de formación (un año académico), y aunque sabemos que la cantidad no garantiza la calidad, al menos se establecen condiciones más propicias. En este sentido habría que destacar la atención que se presta al Prácticum y a definir las condiciones técnicas, de infraestructura y recursos que se necesitan. Uno de los aspectos que suscitó cierta polémica fue que la competencia de su organización recaía en la administración educativa que podría establecer los correspondientes convenios con las universidades para su realización.

Diversos autores se han ocupado de analizar las oportunidades que ofrecía la nueva propuesta de formación del profesorado de Secundaria y de sugerir orientaciones para su organización (Cardenoso y Azcárate, 1998; Esteve, 1997; García, 1997; Zabalza, 1998) y, en algunos casos, incluso se han realizado valoraciones de algunas de las escasas experiencias de implantación del Curso de Cualificación Pedagógica que se llevaron a cabo en determinadas universidades (Baena, Ganuza y Marrero, 1998; Casas, 2004; Herrero y Martínez, 2000; Marrero, 2008).

La puesta en marcha del CCP se vio truncada por el cambio político que aconteció tras la celebración de las elecciones generales. Se promueve un nuevo marco legislativo en educación con la publicación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre), en la que nuevamente se aborda la temática del profesorado y su formación (concretamente el Art. 58.1 regula la exigencia del denominado Título de Especialización Didáctica). En correspondencia con esta nueva ley se publica el Real Decreto 118/2004 de 23 de enero de 2004 (BOE de 4 de febrero, otra vez más al final de una legislatura) por el que se regula la formación del profesorado de Secundaria y la expedición del Título de Especialización Didáctica (TED). Como rasgos característicos de esta inaplicada propuesta señalaremos la estructura secuenciada en dos años una vez obtenida la titulación académica disciplinar correspondiente. Durante el primer año se debían cursar 48,5 créditos, de materias comunes (25,5 créditos), específicas (12 créditos) y optativas y/o complementarias (11 créditos); y en el segundo, se realizarían las prácticas tuteladas (mínimo tres meses) y 12 créditos formativos, relativos al ejercicio docente y al conocimiento de materias de tipo organizativo y de programación.

El nuevo cambio de gobierno deja en suspenso el desarrollo del TED y será otra ley educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-) la que una vez más revise y modifique las características del profesorado de los niveles no universitarios y

establezca las condiciones en las que se organizará su formación y cualificación. Así pues, la publicación de la LOE, contempla en sus artículos 94, 95 y 97 referencias al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, estableciendo que para el ejercicio de estas profesiones se debe estar en posesión del correspondiente título oficial de Máster (que regulará el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre). En base a esta normativa se publica la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se ordenan los requisitos para la verificación de los citados títulos universitarios para el ejercicio de la profesión docente en los niveles de secundaria y, posteriormente, la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se disponen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención del citado Máster. En esta regulación se establece una formación de 60 créditos ECTS organizada en tres bloques: Genérico (de 12 créditos, que incluirá los módulos de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y educación), Específico (de 24 créditos, relativos a los complementos de formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e iniciación a la investigación) y Practicum y Trabajo fin de Máster (16 créditos).

Estas breves referencias legales, aunque seguramente conocidas por todos, no dejan de ser sorprendentes ni, desde luego, preocupantes, y no sólo por lo que han supuesto (fundamentalmente al limitar y restringir la oferta formativa) sino porque el desánimo y el desencanto que han provocado están resultando nefastos para encarar con la suficiente convicción y energía las oportunidades que puede ofrecer el nuevo contexto definido desde el Ministerio de Educación al contemplar y ubicar la formación del profesorado de secundaria bajo el formato definido en los estudios de Máster según la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y, al mismo tiempo, el reconocimiento de su importancia y sus peculiaridades (al ser valorada la enseñanza en el nivel secundario como profesión regulada).

Unas prácticas formativas controvertidas: desaprender para redefinir la formación del profesorado de Educación Secundaria

Las restricciones de todo tipo (no sólo de tiempo, recursos, infraestructuras, sino también de fundamentación conceptual y justificación pedagógica,...) en las que se ha desarrollado la formación del profesorado de Secundaria desde los años setenta han resultado dañinas y perversas porque más allá de las críticas a las deficiencias constatables y a su interpretación

en el contexto histórico, sociopolítico y administrativo en el que acontecen; se ha extendido la idea de cuestionar y rechazar el todo por una parte, es decir, de negar la necesidad de formación o paradójicamente llegar a afirmar que *dado que es tan mala (poco útil), cuanto menos mejor*. En contra de lo que pudiera esperarse o suponer, hay quienes, en base a las deficiencias de la formación que se ofrece en el CAP, argumentan la conveniencia de suprimir toda formación psicopedagógica y no se sabe si ingenua o malintencionadamente, desacreditan la necesidad de poseer estos saberes o se conforman con la sospecha de que se pueden adquirir en el ejercicio de la práctica por sí misma. Así lo hemos advertido:

Con estas limitaciones, su desarrollo está abocado a una crítica fundamentada que, cuando se realiza sin tener en cuenta las limitaciones de partida, llega a cuestionar la mera existencia de tal periodo formativo y se apela a la bondad del aprendizaje por ensayo y error que muchos docentes han experimentado y consideran de gran valor más allá que las vagas recomendaciones y consejos que se les proponen desde la pedagogía y la psicología que se ofrece en el CAP (González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005).

La prolongación de una propuesta formativa tan limitada y reprobada durante tanto tiempo, así como la lentitud en la elaboración de nuevos proyectos y la incapacidad para implementarlos no ha hecho más que aumentar e intensificar su desprestigio y, en cierta manera, incluso desacreditar o, al menos, desconfiar, de las nuevas propuestas.

Entendemos que la situación de la formación del profesorado de Secundaria merece no sólo una búsqueda de las razones extrínsecas y coyunturales que la han propiciado y alimentado en estas décadas. Más bien consideramos que esta indagación nos puede permitir profundizar en las cuestiones clave de la formación y la profesionalización docente y aprovechar la exploración de la lógica particular para evocar las cuestiones relevantes de los discursos y las prácticas de la formación docente. Preguntarse por la formación que se ofrece a través del CAP nos servirá para ahondar en los ejes conceptuales, programáticos y de intervención que sustentan y articulan cualquier proyecto de formación y, a través de ellos, observar e indagar en las secuencias y en las rupturas que iremos encontrando.

Fractura sociológico-epistemológica: por qué una formación y qué tipo de formación para ser profesor de Educación Secundaria.

Más allá de las circunstancias sociopolíticas en las que ha discurrido el devenir de la formación del profesorado de Secundaria, así como de la manifiesta ausencia de

voluntad y de acierto para plantearla e implementarla; consideramos oportuno adentrarse en la matriz de creencias, supuestos e intereses (tanto declarados como inconscientes) que ha dado cobertura a tales actuaciones y, desde esta perspectiva, indagar en las razones intrínsecas, que subyacen y sustentan las más visibles y observables (como la propia normativa, las respuestas de los agentes sociales y la comunidad educativa, la articulación de determinadas prácticas formativas, etc.). En definitiva, aproximarse a la plataforma teórica de referencia, lo que nos permitirá resituar la discusión en el terreno de la valoración de la enseñanza como profesión y de los mecanismos de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Hay una pregunta básica inicial que puede parecer retórica y de respuesta obvia: ¿es necesaria una formación específica para ser profesor de Secundaria? Cabe esperar una contestación afirmativa con independencia de variables personales, sociológicas, académicas o profesionales; así como un alto grado de acuerdo en considerarla imprescindible, irremplazable y obligatoria. Es de suponer también una notable coincidencia al enumerar y explicar las razones que justifican las demandas de formación inicial para el profesorado de Secundaria. Diversos autores han explicado en detalle los argumentos a favor de la necesidad de una adecuada preparación del profesorado de Secundaria y advertido que ésta debe ser cada vez más amplia y rigurosa no sólo para hacer frente a los cambios acontecidos en la sociedad y en la enseñanza sino por las exigencias de su desempeño y la intensificación y complejidad de las tareas que realizan (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Escudero, 2006; Esteve, 2001, 2003; Esteve, Franco y Vera, 1995; Marcelo, 2007; Montero, 2004; Gimeno, 2002).

Las razones esgrimidas obligarían a tomar conciencia de la imprescindible cualificación del profesorado de Secundaria y, más aún, a que ésta sea planificada y desarrollada bajo formatos defendibles desde el punto de vista institucional, académico, curricular y organizativo. Es decir, desde el análisis de la naturaleza de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, las decisiones sobre el qué y cómo enseñar y evaluar, el funcionamiento de las instituciones educativas y, en definitiva, sobre las funciones de la educación en nuestra sociedad, resulta indiscutible que se necesitan profesores capaces de afrontar las exigencias que tales decisiones plantean, y de saber moverse en un medio incierto, cambiante, único y conflictivo como el de las aulas y los centros.

En definitiva, examinar qué Educación Secundaria queremos y qué profesorado necesitamos: sin olvidar que entran en juego otros componentes del sistema educativo, pero sin caer, una vez más, en la retórica de la proclamación de la importancia de los docentes sin hacer nada útil para que las declaraciones se concreten en la realidad y se operativicen adecuadamente. El acuerdo unánime en adjudicar al

profesorado un papel clave en el proceso educativo tiene que utilizarse como argumento para reclamar más y mejor formación. Pero al mismo tiempo hay que advertir que esta afirmación no debería emplearse para hacer a cada profesor responsable individual de la situación de la enseñanza porque eso sería ignorar la incidencia de otros componentes y, particularmente, el entramado de condicionantes sociales, académicos y administrativos en los que acontece su desempeño, e incluso cómo alguno de ellos determina la imagen que tiene de su trabajo y el valor que se le adjudica, así como otros aspectos menos evidentes de cara a su socialización y satisfacción profesional.

Reconocer el valor de la formación y adjudicarle una importancia destacada en la mejora de los procesos educativos no puede ocultar la otra cara de la moneda, es decir, admitir que la formación no es la única garantía de buena enseñanza (Bullough, 2000; Romero, Luis, García y Rozada, 2006). No deberíamos pensar en la formación como el talismán bajo cuyo efecto todo se soluciona y funciona adecuadamente y, aunque ello pueda resultar frustrante, no debe suponer una desvalorización de las contribuciones que efectivamente puede promover y de los efectos beneficiosos y satisfactorios que sin duda origina. El poder de la formación es irrenunciable aunque limitado –como lo es el poder de las ideas para dirigir la acción, que será siempre fruto de unas circunstancias y reflejo de una determinada construcción social, histórica y política (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)–. No podemos confiar en que la formación, por sí sola, regenere la educación (es necesario revisar, reformar y adecuar otros elementos y las interacciones entre ellos), incluso que los buenos docentes lo sean únicamente por haber recibido una determinada formación (sin el concurso de otros factores) y que sólo de ellos, los buenos profesores, dependa la mejora de la enseñanza y la conquista del objetivo de facilitar la mejor educación para todos. En cualquier caso, la formación inicial únicamente constituye un primer paso en el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará a través de otros mecanismos en el transcurso del desempeño docente (Gimeno, 2005). De ahí que haya que pensarla y diseñarla asumiendo su carácter insuficiente e incompleto (y esto sería así aún en el supuesto ideal de que se pudieran ampliar significativamente los recursos y mejorar las condiciones) y, precisamente por ello, reconocer que durante esta fase deberían tratarse los aprendizajes imprescindibles que necesita un futuro profesor para afrontar las exigencias de la profesión docente y estar entonces mejor preparado para desafiar los problemas y dificultades que se acusan durante el periodo de inducción (Marcelo, 2009). Pero además la relevancia de esta primera etapa formativa se ha visto incrementada al otorgarle un papel decisivo en la configuración de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006; Esteve, 2001, 2003).

Hay un total acuerdo en considerar que la enseñanza se ha convertido en una profesión nada fácil, particularmente complicada en la etapa de Educación Secundaria y, muy exigente en los últimos cursos de la escolarización obligatoria, para la que se ha diseñado un currículo comprensivo para enseñar a estudiantes muy heterogéneos (por su procedencia, motivación, interés, capacidad, nivel de aprendizaje, etc.). Es obvio que para ocuparse de la enseñanza en estas condiciones no es suficiente con dominar los contenidos de las materias académicas (aunque sí imprescindible), sino que son necesarios otros saberes y otras competencias específicamente profesionales. Reconocer la especificidad del trabajo docente y sus circunstancias (institucionales, académicas, curriculares y didácticas) en esta etapa educativa, son argumentos potentes para suscribir el imperativo de una formación profesionalizadora. Es decir, la formación debe contemplar el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor y, expresan y configuran su profesionalidad (Gimeno, 1993). Así pues, definir el perfil profesional e identificar las características del puesto de trabajo ayudará a perfilar las exigencias en el desempeño docente y, en buena medida, a prever las necesidades formativas derivadas de las condiciones (internas y externas) en las que trabaja el profesorado de Secundaria. Darling-Hammond y Bransford (2005) identifican tres áreas: 1) conocimiento sobre los alumnos, de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social; 2) conocimiento de los contenidos y fines del currículo, a la luz de unos propósitos sociales y 3) conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. Por lo tanto, el bagaje formativo que necesita el profesorado de Secundaria incluirá una base de conocimientos específicos sobre la enseñanza no con carácter meramente instrumental sino como esquemas para analizar e interpretar los fenómenos educativos y herramientas para buscar las actuaciones más fundamentadas y viables. La valía, pertinencia, relevancia y significatividad (personal-profesional) de estos conocimientos contribuirá a una mayor responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje de manera que pueda ser autodirigido y estimulado hacia la configuración de la identidad y el desarrollo profesional docente: es decir, a pensar y comportarse como un profesional de la enseñanza.

Pero además, de manera implícita o explícita, se pide al profesorado que se convierta en un educador, más centrado en facilitar la socialización, la integración y la cohesión de los estudiantes en favor de una sociedad más equitativa, justa y sostenible. La formación tiene que proporcionar a los docentes las herramientas «para hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza que

exige de nuestros profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica» (Esteve, 2001).

Asumir este reto y suscribir el peso que debe jugar la formación para ayudar a mitigar el descontento y el abandono por parte del profesorado que se siente impotente para afrontar estas exigencias con el pésimo y exiguo bagaje con el que aterriza en los centros y las aulas, implica repensar y reestructurar la formación que se está ofreciendo e idear otro sistema más coherente con los propósitos que se persiguen y con las responsabilidades que se tienen que afrontar. En definitiva, se trata de adjudicar a la formación el papel que se espera y se reclama, tanto a nivel del discurso político como de la práctica, y de orientarla para que pueda responder a tales expectativas. Los análisis son concluyentes al señalar el fracaso del modelo formativo imperante basado en los presupuestos de la racionalidad técnica y desvelar la inadecuación de los sistemas de carácter academicista y tecnológico (González Sanmamed, 1994, 1995).

Las recomendaciones sobre la pertinencia de modelos formativos basados en la práctica y propiciadores de un aprendizaje apoyado en el análisis y la reflexión son abundantes, fundamentadas y consistentes. Los estudios de Schön (1992, 1998) sobre la epistemología de la práctica y las investigaciones sobre el conocimiento práctico docente (Munby, Russell y Martin, 2001), nos pueden orientar para interpretar y proyectar las propuestas formativas desde un nuevo ángulo más próximo a la realidad de los centros y las aulas y, descartando la tendencia normativa en uso (Esteve, 1996), recuperar el valor de la práctica (y los problemas prácticos) como eje motivador y estructurador para el cuestionamiento, la discusión, la indagación y la conceptualización que propiciará la formación. Como ya se ha sugerido: «la materia fundamental que debería alimentar la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica». (Yanes, 1998, p. 72)

Fractura curricular: qué aprender y cómo aprender a ser profesor de Educación Secundaria

Cualquier debate en torno al conocimiento profesional del docente de Secundaria se enfrenta a una serie de mitos arraigados no sólo en la cultura profesional sino incluso en el imaginario social. Citaremos dos de ellos que nos parecen especialmente significativos a la hora de repensar la formación docente y, más aún, si nos referimos a la

preparación del profesorado de Secundaria. Uno de estos mitos es el que defiende la idea de que *profesor se nace* y con ello se magnifican determinados rasgos de personalidad imprescindibles para el ejercicio de la docencia (que son innatos) y se identifica la vocación como el principal reclamo profesional. Por otra parte, en el segundo mito se reduce la docencia a la tarea de explicar unos contenidos ya establecidos (en los manuales de referencia) y verificar si éstos han sido aprendidos.

Las vivencias fraguadas en las miles de horas que los futuros profesores pasaron en sus pupitres alientan y refuerzan una determinada visión de la profesión en el sentido de privilegiar el peso de los componentes motivacionales y, en particular, sustentar el desempeño docente en determinados rasgos de personalidad, socavando la escasa confianza en los aportes de una formación, incluso la mejor formación que se pudiera ofrecer. Por otro lado, las representaciones de la profesión son sesgadas y se ciñen a lo visible (transmitir conocimientos y calificar), ocultando otras funciones y responsabilidades que ni se perciben ni se intuyen. Con ello se insiste en la necesidad de asegurar los conocimientos de la materia a enseñar y se presume que su transmisión es directa y sencilla y, en todo caso, puede facilitarse a través de ciertos trucos de oficio que se aprenderán con el tiempo y, en caso necesario, por ensayo-error. Se entiende la enseñanza como un oficio cuya esencia se reduce al *saber cómo hacer* (Gimeno, 1993). Se refuerza así la máxima de que aprender a ser profesor es una cuestión de personalidad, de tiempo para adquirir y practicar los trucos del oficio y, sobre todo, de dominio de la materia a enseñar

El aprendizaje por observación, del que nos hemos empapado durante los años de alumno, tiende a reforzar éstas y otras ideas no sólo sobre el desempeño docente, sino acerca de cada uno de los componentes de la escolarización de manera que tanto los escenarios como los actores y las obras que representan a fuerza de repetidas y extendidas se convierten en normales y familiares. Lo cotidiano se alimenta desde las razones de lo posible y éste acaba por aceptarse como lo adecuado (bien sea por argumentos estratégicos o incluso bajo justificaciones ideológicas). Así, «la cultura escolar que enmarca la socialización (...), hondamente estructurada, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar». (Romero, Luis, García y Rozada, 2006)

Los estudios sobre la socialización profesional han ejemplificado cómo el aprendizaje profesional docente se inicia desde los primeros contactos con el sistema educativo y continúa a lo largo de toda la experiencia escolar, y va configurando una suerte de conocimiento vulgar cimentado en lo vivido y articulado en base a imágenes, creencias, intuiciones y expectativas sobre los diversos elementos del entramado institucional, curricular y profesional (Bullough, 2000). Tanto la concepción de sí mismos como

docentes y de los alumnos como aprendices, las asunciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la valoración de los contenidos, o la percepción de los condicionantes de la enseñanza, se aprenden de manera espontánea, tácita y, generalmente, inconsciente. Sin embargo, la adquisición casual contrasta con la firmeza y resistencia que suelen mostrar tales aprendizajes, difícilmente derribados –ni siquiera removidos por la formación inicial–, sobre todo, si ésta es tan escasa, limitada y superficial como la que se ofrece a los futuros profesores de Secundaria.

Estas creencias proporcionan una cierta seguridad al futuro profesor –y una indiferencia por los aportes de la formación psicopedagógica– que bajo el supuesto de que *enseñar no es difícil* se enfrenta a sus primeras experiencias con la preocupación centrada en el dominio de los contenidos que tendrá que explicar y con la incertidumbre de «probarse a sí mismos como personas capaces de interactuar con los estudiantes y de llevar una clase». En cuanto a los contenidos a enseñar (que no se cuestionan ni se discuten a no ser porque les parecen escasos y limitados), esperan que los alumnos les atiendan cuando explican y dan por supuesto que el interés por aprender va implícito en el saber por sí mismo y más en un área de conocimiento tan importante como la que ellos han estudiado y a la que han dedicado tantos años de su vida. En caso de dificultades hay dos recursos de los que valerse: contra la falta de atención está la autoridad que como profesor suponen adquirir en el ejercicio de dicho rol, y cuando los alumnos no entienden, la solución será explicar más despacio, con un lenguaje más asequible y desmenuzando cada concepto y sus relaciones. Si aún así la clase no funciona, las justificaciones suelen derivarse hacia la pérdida de confianza en sí mismo para ejercer esta profesión o a culpabilizar a los estudiantes, al sistema escolar y a la sociedad como responsables de los graves problemas que presentan las aulas y los centros en la actualidad. En algunos casos se mira hacia la formación y se reclaman respuestas que pocas veces pueden satisfacerse, tanto por la dificultad de dar cobertura puntual a las casuísticas que acontecen como por la imposibilidad de que la teoría pueda ser aplicada para resolver los problemas de la práctica como se postulaba desde el modelo de racionalidad técnica (González Sanmamed, 1995). Se confirma así el rechazo de la teoría –la pedagogía– por resultar inservible e inútil.

Así se va fraguando otro de los mitos característicos del aprendizaje de la enseñanza: aprender a ser profesor consiste en apropiarse de *recetas* que funcionen. El profesor, sobre todo en sus primeras experiencias docentes, se encuentra atrapado entre la socialización y el academicismo. Ninguno de estos resortes le ofrece ni la preparación ni la convicción que necesita. Algunas de las expresiones que han reflejado los estudiantes del CAP de la Universidad de A Coruña en las sesiones de seguimiento

de la fase de Prácticas y en las Memorias son muy significativas al respecto (Arza, González Sanmamed y Sánchez, 2003; González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005). Se sienten confusos («con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que aprendan»), perplejos («me gustaría referirme a la diferencia que supone sentarse detrás de la mesa del profesor, sobre todo tras la serie de años que llevo haciéndolo delante de esa mesa...») y desorientados («Fui en exceso teórico y dogmático. Los alumnos perdieron en ocasiones la atención... Me he encontrado con serios problemas sobre todo en relación con la metodología a aplicar, la motivación, o el cómo enfrentarme y comportarme ante ciertos roles asumidos en el aula»). Pero, a veces, en estas situaciones tan desafiantes personal y profesionalmente es cuando algunos toman conciencia de sus carencias formativas y de la necesidad de mejorar y ampliar la formación de base y la conciencia de su rol profesional: «Me estoy dando cuenta de lo difícil que es la profesión de profesor. Cómo poder llegar a unos alumnos muy diferentes, variados, y cómo intentar motivarles»; «es más difícil de lo que yo pensaba, ya que como alumno lo veía todo muy fácil: el profesor tiene que estar preparado».

En ocasiones estas primeras experiencias como docentes se plantean y vivencian como un pequeño desvío en la orientación de la carrera que se ha elegido originalmente y para abrir una posibilidad laboral en un momento especialmente crítico. El choque con la realidad y los desajustes que ello ocasiona les reconduce a su esfera profesional original. La enseñanza aparece como una opción de segundo nivel, desdibujada como profesión en comparación con las otras opciones vinculadas a su titulación académica, de menor prestigio y salario, incierta en cuanto a la capacitación que requiere y a los mecanismos para adquirirla y más exigente a nivel personal (afectivo y emocional) y relacional (interacción y colaboración).

Tener en cuenta los mecanismos de socialización y aprendizaje profesional, y su influencia en la configuración de la profesionalidad docente implica organizar una formación desde la que se cuestionen los supuestos y mitos que subyacen a cualquier pensamiento y acción docente: identificar los contextos en los que surgen y desde los que se proyectan, provocar su desafío tanto conceptual como en la práctica, ayudando a buscar alternativas a través de la confrontación colectiva para tomar conciencia de las circunstancias en las que acontece la tarea docente y equiparse para hacerles frente. La formación no puede presentarse al margen del pensamiento empírico del futuro profesor porque esto la condena al fracaso y, por tanto, al olvido y al rechazo. Una forma de superar estas limitaciones sería provocando un conflicto cognitivo que enfrente las ideas previas personales fuertemente enraizadas con los nuevos conocimientos que emergen de las experiencias fundamentadas y organizadas sistemáticamente desde las instituciones de formación

docente. Este proceso se sustenta y se dirige a través de mecanismos de cuestionamiento e interpretación de las situaciones educativas (preguntándose qué está pasando y por qué está sucediendo) para, tras identificar las limitaciones y barreras que atenazan la actividad educativa, comprender el problema y buscar alternativas de acción viables y sostenibles. Dicho proceso constituye no sólo una secuencia de aprendizaje sino, sobre todo, una guía para encuadrar y orientar la futura actuación docente aprovechando la indagación y la reflexión como instrumentos de formación y desarrollo profesional. Teniendo presente que «la formación ha de dar respuestas a cómo hacer las cosas, pero también a qué cosas pueden hacerse, deben ser hechas y por qué». (Escudero, 2006, p. 45)

Fractura organizativa: infraestructuras y recursos

Como ya comentamos, la tradición y las estructuras mantienen un sistema de formación insostenible tanto desde el punto de vista de su fundamentación teórica como desde su contrastado fracaso en la práctica. Así pues, uno de los desafíos estará en superar las ataduras institucionales, académicas, culturales y profesionales que constriñen y hasta parece que repelen cualquier atisbo de revisión. El sistema de formación se ha *naturalizado* y no sólo es difícil romper con la inercia y el status quo establecido, sino que, cualquier nueva propuesta va a ser cuestionada bajo la sospecha de especulativa, idealista e irreal. Entendemos que:

una vez realizado un diagnóstico adecuado, la decisión sobre lo que hay que cambiar representa una opción de valor; y tomar conciencia de los pasos a dar para cambiarlo supondrá, además de una opción de valor, también una decisión claramente estratégica. (Escudero, 1990, p. 26)

Y refiriéndonos a la estrategia, una de las cuestiones que habría que preguntarse en el momento actual de planificación de las nuevas propuestas formativas definidas en la normativa de Máster de Secundaria es si *el tablero de juego* de la formación del profesorado de secundaria dispone en la actualidad de las piezas clave para que se pueda afrontar la partida con unas mínimas garantías de éxito en cuanto a itinerario, instituciones, recursos y agentes.

Es probable que surjan algunos problemas de tipo *institucional* (en cuanto a las responsabilidades compartidas-repartidas entre la Administración Educativa

Autonómica y las universidades: cada una con sus lógicas de pensamiento y de acción, sus intereses y necesidades), que pueden derivar en dificultades de carácter *administrativo* en función de la adjudicación de competencias y responsabilidades, así como de la gestión de los procesos burocráticos y de certificación. Los conflictos de índole *organizativa* pueden ser importantes en la medida en que se necesita coordinar el desarrollo del proceso formativo en varios centros universitarios (entre las diversas facultades en las que se imparten los diversos módulos formativos) y con los centros de secundaria que colaboran en el desarrollo del prácticum. Las fracturas, divergencias y desavenencias pueden ser múltiples: las diferencias en cuanto a estatus, poder o cultura son sustantivas tanto si miramos a las organizaciones como a los profesionales que en ellas trabajan. Sus distancias en cuanto a concepciones y prácticas son manifiestas. La presumible ausencia de un marco conceptual de referencia común y la fragilidad de la voluntad por manifestarlo y consensuarlo puede suscitar múltiples fricciones. Los rituales de funcionamiento y otras manifestaciones de las respectivas culturas serán focos de discrepancia difíciles de desvelar y neutralizar. No quisiéramos resultar pesimistas por dibujar un panorama tan sombrío y desesperanzador, pero nos parece prudente advertir sobre estos peligros para prevenir las contrariedades e infortunios.

¿Hay motivos para la esperanza?: desafíos y compromisos en un contexto problemático

Reclamar una buena educación para todos constituye una legítima y deseada aspiración para todos aquellos que buscan y trabajan por la justicia, la equidad y el desarrollo sostenible en nuestra sociedad. Como ha señalado Escudero (2006) este propósito es el que ha guiado (al menos en los discursos) los movimientos de reforma escolar que se han desarrollado tanto a nivel nacional como internacional y dado nombre a proyectos como el promovido por la UNESCO. Esta es también la idea que enfatizan diversos autores al reclamar el derecho a recibir la mejor educación (Darling-Hammond y Bransford, 2005), es decir, asegurarse de que al frente de cada aula esté un buen profesor o profesora. Dicha preocupación se pone de manifiesto en el Informe de la OCDE (2005) publicado bajo el título: el papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes. En los profesores y su formación confluyen nuevamente los esfuerzos y las expectativas de una buena enseñanza.

Bajo el propósito de que la formación contribuya a preparar a los profesores que se necesitan y desde la consideración de las recomendaciones de los estudios sobre socialización y aprendizaje profesional docente, nos parece de interés tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Revisar y acomodar los aprendizajes disciplinares (científicos, culturales y técnicos) al menos desde dos ópticas. Por una parte, valorando su pertinencia y cuestionando la visión que representan del mundo y la civilización, y la legitimación que realizan de unas determinadas formas de saber, de organizar el conocimiento, de investigarlo y difundirlo. Pero además, desde el enfoque de la formación por competencias que se postula en el currículo oficial de la enseñanza Secundaria, convendría analizar y vislumbrar cómo pueden desarrollarse desde los saberes disciplinares y qué aportaciones pueden esperarse de cada uno de los ámbitos de especialización que se han cursado en la formación previa de grado en las correspondientes facultades.
- Equilibrar e integrar los aprendizajes de los contenidos científico-culturales y los psicopedagógicos, no sólo a través de los módulos de didáctica específica, sino a lo largo de todo el itinerario formativo al consensuar un marco referencial desde el que se proyecte y vertebre cada una de las aportaciones. Dicho marco referencial podría articularse a partir de los siguientes propósitos:
 - Preparar para el ejercicio de la docencia en las condiciones en las que ésta acontece en la actualidad atendiendo, por ejemplo, a los roles docentes que especifica la propia LOE en su art. 91.
 - Dirigir la formación no sólo para saber organizar la enseñanza sino para interpretarla, explicarla y comprenderla. Es decir, ofrecer las herramientas conceptuales y de acción que permitan cuestionar, indagar y verificar los fenómenos educativos y las posibilidades de intervención en contextos problemáticos y cambiantes.
 - Superar la visión del profesor como transmisor de conocimientos y avanzar hacia el rol de facilitador-orientador de los aprendizajes, de manera que se desarrollen procesos cognitivos de alto nivel y se favorezca la comprensión crítica del mundo natural y social actual y del pasado
 - Asumir el perfil de profesor como educador, comprometido con su profesión y con una labor no sólo transmisora sino dirigida al logro de una formación integral de los estudiantes de cara a su desarrollo intelectual, cívico, afectivo y moral y a su inserción social y laboral.

- Analizar la cultura profesional docente, identificando sus rituales, imágenes y formatos implícitos y explícitos, de manera que se puedan desvelar los supuestos en los que se asienta y legítima, dando paso a vías de cuestionamiento y de renovación en función de las variables del contexto, tanto interno como externo.
 - Entender la labor docente más allá de una tarea individual y estar preparado para el trabajo colaborativo tanto a nivel de centro como en relación con el entorno.
 - Superar la visión de la docencia como una actividad instrumental y técnica, y capacitarse para entenderla y desarrollarla como un proceso de investigación en el sentido tanto epistemológico como metodológico.
 - Proporcionar los resortes necesarios para configurar una identidad profesional docente que permita saber ser y estar, y saber evolucionar en un proceso de búsqueda continuo y enriquecedor.
- La formación debería ofrecer también oportunidades para el desarrollo y el disfrute de otras manifestaciones de la cultura de manera que se estimulen y amplíen los horizontes del profesorado y el cultivo de sus emociones y sentimientos.

No hay decisiones simples cuando los asuntos son complejos. Incluso, es preciso estar prevenidos sobre las trampas de las soluciones simples y, mucho más, respecto a las propuestas avaladas por una tradición que por repetida se ha convertido en incuestionable y supuestamente apropiada porque nadie la ha cambiado. En un contexto de incertidumbre como el que caracteriza actualmente los temas sociales en general y educativos en particular, y con los más de treinta años de un esquema formativo escaso y deficiente, la búsqueda de alternativas es tan necesaria y urgente como difícil y problemática.

Referencias bibliográficas

ARZA, N., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y SÁNCHEZ, A. (2005). Aprender de la práctica: una reflexión desde el análisis de las Memorias de Prácticas del CAP. En L. IGLESIAS et al. (Eds.), *El practicum como compromiso institucional* (pp. 247-257). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- BAENA, M. D., GANUZA, C. Y MARRERO, J. (1998). El curso de cualificación pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En J. DOMINGO et al. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 65-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BENEJAM, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber*, 42, 44-56.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: a persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B., Th. GOOD Y I. GOODSON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La tarea de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CARDEÑOSO, J. M. Y AZCÁRATE, P. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el CCP desde una didáctica específica. En J. DOMINGO ET AL. (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 98-105). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CASAS, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Iber*, 42, 57-67.
- DARLING-HAMMOND, L. Y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- ESCUDERO, J. M. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las escuelas de formación de profesores. *Publicaciones*, 18, 7-31
- (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. ESCUDERO Y A. LUIS (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-54). Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (1996). La formación del profesorado de secundaria: antecedentes, situación actual y prospectiva. En T. MARÍN, M. ARAGÓN Y C. NAVARRO (Coord.), *Formación de profesores y educación social* (pp. 51-86). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42

- (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Arthropos.
- GIMENO, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. IMBERNÓN (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53-92). Barcelona: ICE-HORSORI.
- (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 271-292.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M., FUENTES, E. Y ARZA, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. RAPOSO ET AL. (Coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- HERRERO, H. Y MARTÍNEZ, J. M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de DCS de la universidad de Valladolid. En J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 597-615). Huelva: Universidad de Huelva.
- IMBERNÓN, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- (2009) (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (2008). Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995-2008). *Monográficos Escuela*, 21-22
- MONTERO, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy y para mañana. En J. LÓPEZ, M. SÁNCHEZ Y P. MURILLO (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad* (pp. 158-169). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MUNBY, H., RUSSELL, T. Y MARTIN, A. (2001). Teachers' knowledge and How it Develops. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. BENSO Y M. C. PEREIRA (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Auria.
- ROMERO, J., LUIS, A., GARCÍA, F.F. Y ROZADA, J. M. (2006). Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática. *Conciencia social*, 10, 13-68.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- (1998). *El profesional: como piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- YANES, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.
- ZABALZA, M.A. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria. En M. FERNÁNDEZ CRUZ Y C. MORAL (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 161-192). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fuentes electrónicas

- GARCÍA, A. (1997). Curso de cualificación pedagógica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado el 23 de diciembre de 2008 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>
- GIMENO, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Jornadas El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación, Madrid, 25-27 octubre 2005. Recuperado el 13 de diciembre de 2008 de: <http://www.mepsyd.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>

Dirección de contacto: Mercedes González Sanmamed. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España. E-mail: mercedes@udc.es