

FORMACION DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Education of high school teachers

Prof. Javier Calvo de Mora Martínez

Resumen

En la sociedad del conocimiento y de la información la formación universitaria de los estudiantes busca el equilibrio entre el rol clásico del profesorado, como transmisor de información, y la propuesta emergente de la enseñanza para favorecer la comprensión, que enfatiza la construcción de conocimiento mediada por relaciones de colaboración entre docentes y estudiantes.

Esta tendencia social respecto a la educación de profesionales cualificados, inclinada a relacionar teoría y práctica, justifica la propuesta de aprendizaje de la profesión docente; pero diversas dificultades en el ámbito académico-institucional y cultural previenen respecto a la construcción de métodos innovadores de formación basados en la reflexión y participación de estudiantes.

Palabras claves: Enseñanza para la comprensión, investigación en la acción, formación del profesorado.

Abstract

In the knowledge and information society, education of the students looks for the balance between the teacher's role like transmitter of information and the teaching for understanding.

This tendency in the formation of qualified professionals relates theory and practice, it is the one it bases of learning of the educational profession. There are difficulties of cultural and institutional type that prevent the development of formation methods based on reflection and the students' participation.

Key words: Teaching for understanding, action research, teachers' training.

INTRODUCCION

La formación del profesorado de educación secundaria ha consistido, principalmente, en propuestas de *qué enseñar* y menos en *cómo enseñar*. Ello acarrea problemas a los nuevos profesionales en sus primeros días (y años) de trabajo: no saben tomar decisiones sobre la marcha y menos controlar y dominar el espacio psicosocial del aula. La consecuencia de esta situación es "vuelven a enseñar como lo hicieron con ellos". En cambio, una metodología basada en el aprendizaje profesional activo los aproxima a la compren-

sión del aula en sus dimensiones cognitivas, emocionales y metacognitivas, esto es, de las relaciones sociales entre docentes y estudiantes. En concreto, estos estudiantes universitarios que se preparan para ser profesores aprenden a cómo gestionar el tiempo y el espacio del aula, aprenden también a comprender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y, en definitiva, a investigar problemas y asuntos problemáticos más relevantes del aula.

La conclusión de esta experiencia es que la formación en la práctica previene conflictos profesionales que se observan en el profesorado en los primeros años de ejercicio. Y ayuda al conocimiento de una metodología centrada en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, en el desarrollo de la comprensión en el aula.

1. HACIA UNA ENSEÑANZA LIBERAL. ¿Cuáles son los modelos de enseñanza para la comprensión? (Blumenfeld, Ph. C. *et al.* 1997). Son modelos que enfatizan el protagonismo de quien aprende y consideran al docente como el profesional que ayuda al desarrollo del trabajo de cada estudiante. La imagen construida es el docente como amigo crítico, cuyo esfuerzo es la comprensión del proceso de aprendizaje y, además, da el consejo necesario para mejorar o solucionar dificultades observadas. El significado del concepto enseñanza, por lo tanto, depende de la aproximación a las categorizaciones de las actividades de aprendizaje protagonizadas por el alumnado, en los ámbitos cognitivo, afectivo y regulador (Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999). En este sentido, los métodos de investigación en la acción desarrollan el crecimiento personal y profesional de quienes están formándose para la profesión docente.

El dualismo que planteo en este trabajo es: enseñar una profesión o aprender la profesión docente. He optado por esta segunda línea de trabajo. Ello supone adoptar una visión liberal de la educación, sustentada en diferentes aproximaciones al ejercicio de la acción docente. Cada estudiante muestra procesos de aprendizaje singulares, desarrolla estrategias de conocimiento peculiares y reflexiona sobre la realidad observada, basándose en criterios y supuestos distintos. Esta diversidad ineludible influye en la definición de los modelos de enseñanza adoptados para la preparación del profesorado de secundaria.

Quizá el problema más importante, para la práctica de la enseñanza liberal, es la tradición académica española centrada en la transmisión de información. Los modelos de discusión grupal y tutorías son marginales respecto a aquellos de tipo doctrinal, donde los estudiantes no pueden expresar dudas, contestar las aportaciones docentes, elaborar sus propias ideas y proyectos o actuar con autonomía en el ámbito de las decisiones profesionales más importantes: ¿Cómo enseñar? ¿Cómo voy a organizar el aula?... Las instituciones universitarias de formación del profesorado no promueven la iniciativa y autonomía de sus estudiantes. Todo ello es una consecuencia del sistema educativo centralizado y fuertemente dirigido desde la Administración educativa. Ahora, las nuevas leyes que regulan la descentralización y autonomía de gestión de las escuelas exigen un nuevo perfil profesional caracterizado por autonomía y sensibilidad hacia el contexto local donde realiza la actividad laboral.

Dicha libertad de los sujetos, para protagonizar sus procesos formativos, constituye el principio epistemológico de la investigación en la acción. Este énfasis en la práctica de los procesos cíclicos de acción-reflexión es el método aplicado en la asignatura de Didáctica General. El programa formativo de los estudiantes se completa con otras

materias de estudio más orientadas al campo de la psicología y sociología. Esta asignatura de Didáctica General (Enseñanza) no es en sí una ciencia, sino más bien una propuesta de metodologías educativas aplicadas según los principios de psicología y psicología social.

2. CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACION EN LA ACCION. ALGUNOS DILEMAS ETICOS. El principio más importante de esta metodología de aprendizaje es la responsabilidad de los estudiantes. Ello significa el compromiso de cada estudiante respecto de su formación profesional. También, la necesaria acción inherente y necesaria para el aprendizaje efectivo, esto es, que aproxime a cada estudiante al ejercicio de la profesión docente. Y, además, la capacidad de adquisición de habilidades de aprendizaje personal necesarias para el posterior desarrollo profesional. En síntesis, la investigación en la acción es un método que ayuda al aprendizaje de la autonomía de cada docente en el ejercicio profesional. Por otro lado, este método ayuda a comprender la necesidad de la colaboración entre docentes en la toma de decisiones mediante un proceso de observación, participación, reflexión y retroalimentación.

La situación ideal es la propuesta del profesor como investigador. El perfil del profesional docente comprende el dominio de la materia de enseñanza y también la destreza para ayudar a aprender a sus estudiantes. Dicha práctica significa el dominio de los procesos cognitivos del alumnado (Salas 2000), la capacidad para crear un clima afectivo que ayude al aprendizaje y la sensibilidad y receptividad necesarias para interpretar las habilidades metacognitivas que muestra cada individuo durante la escolarización.

En esta categoría de aprendizaje metacognitivo voy a localizar el proceso de investigación en la acción. Mi intención es que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades para diagnosticar problemas observados en la práctica, controlar situaciones novedosas que se les presentan inesperadamente durante cualquier proceso educativo, valorar y reflexionar en equipo o en círculos de discusión y orientar y planificar su acción docente. Todas estas (buenas) intenciones presentan dilemas éticos. Primero, los estudiantes aspiran a obtener un certificado en las “mejores condiciones posibles” sustentadas en la relación pragmática de costo-eficacia. Segundo, las características de flexibilidad y adaptabilidad de la organización institucional requieren una fuerte ética y una débil cultura (Blenkinsop *et al.* 1996) contradictorias con las manifestadas en la Universidad de Granada con quinientos años de historia y una fundación muy centrada en aspectos académicos propios de la transmisión de información. Tercero, la organización del trabajo del docente universitario tiende más hacia la excelencia en la elaboración y creación de conocimiento que al desarrollo de procesos educativos. Este dualismo enseñanza-investigación induce al docente universitario a conformar la enseñanza en la privacidad y la investigación en la publicación o la publicidad. Cuarto, las categorías emocionales y sentimentales, inherentes a procesos colectivos de reflexión, desafían la posición doctrinal de cada docente universitario. Todo ello crea un escenario donde se es más vulnerable a la crítica y percepción del alumnado. Quinto, los estándares de calidad de la institución universitaria otorgan más valor a las actividades de aprendizaje cognitivo (análisis, memorización, estructuración de ideas, aplicación, etc.) localizado en el dominio de las disciplinas académicas sin más referencias de éxito que el propio contenido de cada asignatura.

3. EL CAMBIO PROPUESTO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACION EN LA ACCION. Tantos dilemas éticos invitan a la resignación propia de “vuelta al pasado” inherentes a la práctica docente que se arredra ante la incertidumbre. Es una postura conservadora. Y la propuesta de la investigación en la acción insiste en el principio liberal de emancipación de cada sujeto humano (Winter 1997, 1998) respecto a posiciones de autoritarismo cultural que privilegia la teoría sin referencia práctica y el conocimiento sin acción (Duke 1995).

3.1. *Experiencia de investigación en la acción.* El castillo de la escuela y el castillo de la universidad son dos realidades que se observan y recelan mutuamente. La cultura de la escolarización obligatoria (3-16 años de edad) se caracteriza por la metáfora del andamiaje del conocimiento (*scaffolding*) y por el aprendizaje en la acción (*learning by doing*). El valor de las habilidades de aprendizaje, el dominio de procedimientos y la importancia de los comportamientos juegan un papel igual de importante que el dominio de contenidos académicos. La imagen que sintetiza esta propuesta es “amueblar bien la cabeza de cada estudiante”. La cultura de la universidad se caracteriza por la metáfora de débil acoplamiento (*loosely coupled*) entre teoría y práctica, entre formación y profesión, entre investigación e innovación y entre asignaturas del mismo programa académico. La imagen más representativa de esta cultura es la “segmentación” manifiesta en la existencia de mundos independientes entre sí.

¿Es posible una negociación entre ambas culturas? La búsqueda del acuerdo es el beneficio mutuo, que excluye cualquier práctica de colonización de una realidad sobre otra. Este intento se ha desarrollado en las siguientes fases de la experiencia de investigación en la acción:

a) El profesorado de una escuela secundaria busca ayuda para mejorar el aprendizaje en la asignatura de matemáticas en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) (12-14 años de edad). La manifestación del problema es el bajo rendimiento escolar de algunos estudiantes que presentan una débil formación anterior. Otros estudiantes siguen la marcha normal de las clases, porque su preparación anterior es aceptable para este grupo de docentes. Una solución presentada es la posibilidad de clases de refuerzo en matemáticas, habilitándose espacios y personal para esta tarea. Pero el problema no se resuelve satisfactoriamente: los estudiantes vuelven a suspender en los exámenes.

b) La propuesta de solución es la formación de un grupo de discusión cuyos componentes son: estudiantes afectados por el fracaso escolar, orientadora escolar del Instituto de Educación Secundaria (IES), familias de los estudiantes, docente universitario, estudiantes docentes y docentes de la asignatura de matemáticas en el primer ciclo de educación secundaria. El objeto de este grupo es doble: por un lado, diagnóstico de la situación y, por otro, propuesta de un compromiso colectivo para solucionar el problema del bajo rendimiento en matemáticas.

c) Algunas familias proponen la formación de grupos de estudiantes según el éxito escolar. Su pensamiento es que existe el peligro de solucionar el problema de esos escolares perjudicando la marcha normal del resto de sus compañeros. Esta solución no está permitida en la legislación educativa, además de acarrear cierto rechazo social debido a la evidente discriminación. La solución de la inclusión es la más compleja, pero también más acorde a los principios de escolarización obligatoria y universal de toda la

población de este tramo de edad. Otras personas apoyan la idea de la repetición de curso y el afianzamiento de los contenidos de matemáticas del curso de 6º de primaria (11 años de edad). Las familias de los estudiantes afectados rechazan esta solución, porque quieren que sus hijos promocionen académicamente con el resto del alumnado.

d) ¿Cómo aprenden estos estudiantes? Esta pregunta es clave para crear materiales y estrategias de enseñanza que, en cierta manera, ayuden a estos estudiantes a dominar los contenidos de matemáticas del primer ciclo de ESO. La búsqueda es averiguar si en su vida cotidiana practican los conceptos y contenidos que se les enseñan en el aula. Esta idea es una sugerencia de la lectura del artículo *Becoming Critical Mathematics Educators through Action Research* (Braz Dias 1999). Así, la unidad 15 de la asignatura de Matemática de 6º de primaria se denomina *Cuerpos geométricos*. Los docentes en formación exponen la siguiente observación: hay un reconocimiento de las figuras en el mobiliario urbano y edificios de la ciudad, pero desconocen el lenguaje matemático para exponer sus características. Es un problema de conceptos y lenguaje. Con otras palabras, desconocen el significado de bases, caras laterales, aristas básicas, aristas laterales y vértices al denominar los elementos fundamentales de un hexágono. Así también con el ortoedro y el cubo. Estos estudiantes presentan problemas para abstraer ideas.

e) Diseño de un programa denominado “Matemática práctica”. El objeto de dicho programa es muy simple. Al estudiar las actividades cotidianas de los estudiantes, las cosas y objetos que manipulan y observan, las situaciones y problemas que se encuentran en su vida cotidiana, se obtiene información de las referencias que pueden ayudar a las actividades de aprendizaje afectivo. La búsqueda de la motivación y el desarrollo de emociones y sentimientos de admiración, regocijo, júbilo, autoestima, interés y disfrute, entre otras, determinan las bases del aprendizaje de la matemática en el primer ciclo de ESO.

3.2. *Círculos culturales para discutir sobre concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.* A veces, diferentes integrantes del proceso de investigación en la acción ocultan diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje. Las familias de los estudiantes observan el aprendizaje desde una posición técnica (saber hacer). El profesorado de esta población escolar piensa que el aprendizaje adopta más una posición metacognitiva, esto es, la capacidad para aprender y resolver problemas. Los niños y niñas que fracasan en este IES piensan que el aprendizaje es “conocer cosas”. En este proceso el profesor universitario y sus estudiantes se abstienen de participar en los debates sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje. Temen que puedan influir en los demás. Su misión está centrada en la búsqueda de cierto consenso sobre qué es enseñanza y aprendizaje.

El consenso no es posible. La solución es que el profesorado amplíe sus concepciones a los aspectos más técnicos y académicos. Respecto a la enseñanza de la matemática los profesores van a insistir en que sus estudiantes aprendan reglas para resolver problemas, no importándoles mucho que comprendan por qué se utilizan esas normas y también que memoricen definiciones de los objetos y cosas utilizados como referencias para la comprensión matemática. Su intención es que esos estudiantes obtengan éxitos inmediatos, que sus profesores les feliciten por las respuestas correctas. Es un recurso de afianzar la autoestima o el convencimiento personal que ellos y ellas pueden aprender y, a su vez, conseguir el apoyo de sus familias en el proceso educativo posterior, donde se requerirá un mayor esfuerzo.

3.3. *Diálogo entre docente universitario y estudiantes docentes.* La intención del docente universitario es provocar reflexiones sobre la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la aproximación al control de los elementos influyentes en dicho proceso. En la experiencia expuesta parece que las emociones y sentimientos organizan las principales decisiones relacionadas con el aprendizaje cognitivo y metacognitivo de ese grupo de escolares de educación secundaria.

En definitiva, mediante el diálogo en el aula universitaria surge una idea de enseñanza y aprendizaje sustentada en la colaboración y cooperación entre diferentes colectivos implicados en el proceso: docentes, estudiantes y familias. Así, el aula de ESO es un lugar de realización didáctica y adquisición de aprendizaje; pero la planificación de la enseñanza y la reflexión de los problemas que puedan surgir requieren recurrir al contexto del centro escolar y del ambiente cultural de pertenencia del alumnado.

El conocimiento de esta realidad práctica ha sido posible por la implicación de los docentes en formación en la experiencia. Otro grupo de estudiantes de la asignatura de Didáctica General decidió no participar en la investigación en la acción. Este grupo ha sido capaz de memorizar el contenido referente a la complejidad del aula y los elementos organizativos y ambientales que influyen en el proceso educativo, pero desconocen el significado del contenido; no saben desarrollar un discurso al respecto.

La perspicacia y capacidad de análisis de los estudiantes universitarios ha sido desarrollada mediante la investigación en la acción. Son estudiantes más receptivos (ellas y ellos) a los contenidos de una asignatura académica, porque poseen el marco referencial, es decir, la capacidad de aplicación y relación de información presentada por el docente (Blenkinsop y Bailey 1996) y la obtenida en lecturas de bibliografía pedagógica. Además, demuestran la capacidad para elaborar información, tal como la redacción de ensayos.

4. ELABORACION DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE DIDACTICA GENERAL. Otro objeto del diálogo entre docente universitario y estudiantes es la colaboración y cooperación en la reforma del programa de la asignatura de Didáctica General, que se imparte en segundo curso de las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía de la Universidad de Granada. Las conclusiones del programa de estudios han sido contrastadas con el programa de formación de profesorado de educación secundaria de la School of Education and Professional Development de la Universidad de East Anglia (UK). El programa se organiza en cuatro núcleos temáticos a desplegar en diferentes puntos de reflexión incluidos en los mismos, durante 90 horas, en sesiones de tres horas semanales. Los núcleos temáticos son los siguientes:

a) Conocimiento y comprensión

El objeto de este núcleo temático es la adquisición del conocimiento y comprensión de los conceptos y habilidades de la enseñanza de tal manera que permita al alumnado enseñar con confianza, en situaciones de seguridad y control de sí mismo (ellas y ellos). Para ello es necesario conocer y comprender las directrices del currículo nacional y autonómico de Andalucía y las habilidades requeridas para los estudiantes de ESO.

b) Planificación, enseñanza y gestión del aula

Este núcleo temático intenta ayudar al alumnado universitario a dominar la planificación de la enseñanza para lograr la progresión de aprendizaje de estudiantes de secundaria, proporcionándoles estructuras claras para las lecciones y para las secuencias de las mismas, en el corto, mediano y largo plazo; tal que cada asignatura de educación secundaria favorezca la motivación y la responsabilidad del alumnado en el proceso de aprendizaje.

También, hacer efectivo el uso de la información obtenida de la evaluación de aprendizajes (assessment) para mejorar el logro o dominio curricular y el progreso de la enseñanza, con el objeto de ajustarla a las características culturales y cognitivas del alumnado de secundaria. Además, la planificación de la enseñanza ha de contribuir al desarrollo personal, moral, social y cultural de esta población estudiantil.

Asegurar una enseñanza efectiva para la totalidad del aula, de los grupos e individuos pertenecientes a cada aula. Para ello, es necesario que los profesores en formación puedan establecer y mantener una atmósfera de trabajo determinada para garantizar un aprendizaje significativo y una disciplina o convivencia dentro del grupo. Esto es, un *clima* donde los estudiantes puedan sentirse seguros y confiados en la ayuda que pueda proporcionarles su profesor o profesora.

c) Orientación, evaluación, seguimiento, información y rendimiento de cuentas

El programa de estudios de la asignatura de Didáctica General enfatiza la importancia de la evaluación del aprendizaje, cómo los objetivos de aprendizaje han sido asumidos y cómo mejorar la enseñanza. La validez de la evaluación del trabajo escolar y extraescolar es proporcionar a los estudiantes consejos y orientaciones constructivas y el establecimiento de nuevas metas para el progreso educativo del alumnado. Además, los docentes en formación incluyen una variedad de metodologías de evaluación basadas en la observación, diálogo, pruebas y ejercicios y exámenes para obtener y registrar información completa de las manifestaciones de cada estudiante en las categorías de aprendizaje cognitivo, afectivo y metacognitivo.

Otros centros de interés incluidos en este núcleo temático son la sensibilidad y receptividad hacia demandas y formas de vida de la población adolescente. Los valores y pensamientos predominantes en esta población, expectativas y todo aquello que acompaña a la cultura de la adolescencia. El objeto de este conocimiento sociocultural es la constancia de diferencias generacionales en el aula manifestadas en acciones y comportamientos de estudiantes y docentes, y conocer y comprender cómo ajustar los requerimientos de evaluación de aprendizaje a las cualidades (psicosociales y culturales) de este colectivo de estudiantes.

Igualmente, cada docente tiene que aprender a rendir cuentas de las decisiones que toma. El significado del rendimiento de cuentas es la justificación de las decisiones, no la explicación de las mismas. El dominio de esta destreza es ciertamente compleja, porque no todas las decisiones son justificables, las hay que se han tomado por intuición, tradición, espontaneidad o simple parecer personal. El ámbito de responsabilidad del profesorado es muy amplio y en el proceso de formación es necesario comprender la

necesaria justificación de las decisiones; adoptar normas éticas y morales que apoyen y justifiquen todas resoluciones adoptadas.

d) Requerimientos profesionales

Este núcleo temático refiere a derechos y deberes del profesorado. Deberes, responsabilidades y obligaciones de la profesión docente conforman la deontología de una profesión; no sólo en un marco sindical, sino ético. Por ejemplo, ofrecer buen ejemplo a los estudiantes que enseñan, mediante el comportamiento profesional y personal y comprometerse para asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender en las mejores condiciones posibles.

El desarrollo profesional está incorporado al código ético de la profesión docente. Ello quiere decir actualización permanente y participación en procesos de mejora escolar. También, el desarrollo profesional significa compromiso con el proyecto educativo del centro escolar, acción colectiva evidenciada en la pertenencia profesional al grupo, colaboración y cooperación entre los componentes del claustro docente.

También, el perfil profesional del docente (Calvo de Mora 1999: 134) abarca aspectos políticos tales como relaciones con las familias de sus estudiantes. El objeto es la comunicación e interacción entre la cultura escolar y familiar para colaborar y cooperar en el proceso educativo de cada estudiante.

CONCLUSION

Este proceso de reflexión y acción exige negociar con estudiantes universitarios un contrato para extender la formación más allá del aula y el libro de texto¹. El rechazo es evidente, porque este trabajo supone “andar más para llegar al mismo sitio”. Sólo es posible organizar un grupo de discusión que va a colaborar y cooperar con docentes de secundaria y universitarios. Hay diferencias, por tanto, en el aula universitaria y ello acarrea la búsqueda de ciertos equilibrios académicos y valorativos.

Dicho grupo de discusión (círculo de discusión) concluye cuatro núcleos de aprendizaje más significativos de la experiencia de investigación en la acción: importancia de la manifestación de emociones y la influencia en el proceso educativo; dominio de habilidades de comunicación con las personas involucradas en el proceso educativo; control de las habilidades para crear un ambiente de aprendizaje en el aula y el aprendizaje del desarrollo profesional, o sea, aprender a reflexionar y criticar las acciones educativas observadas en una realidad escolar.

Por otro lado, la tendencia a procesos de autoestudio en la formación del profesorado es una alternativa a los actuales programas expositivos, sólo literarios, y un desafío a la cultura académica de las Facultades de Educación. ¿Un docente en formación puede aprender por sí mismo? En principio, cada sujeto humano tiene la capacidad de apren-

¹ La asignatura de Didáctica General sólo dispone en el plan académico de horario teórico. Las prácticas son comunes a todas las asignaturas y es difícil en ese contexto organizar un proceso de investigación en la acción.

dizaje si decide interesarse por ello, en este sentido, el aprendizaje de la profesión de la enseñanza además del dominio técnico exige una buena formación en psicología y psicología social. Las habilidades y destrezas de la enseñanza se aprenden en la práctica, reflexionando sobre la misma, por ello la investigación en la acción es un buen método de aprendizaje de la profesión docente.

Universidad de Granada
 Facultad de Educación
 Campus de Cartuja
 E-18071 Granada
 España
 E-mail: jcalvode@ugr.es

REFERENCIAS

- BLUMENFELD, Ph. C., MARX, R. W., PATRICK, H., KRAJCIK, J., BALL, L. (1997). Teaching for understanding. En: BIDDLE, B. J.; GOOD, TH. L. y GOODSON, I. F. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Londres: Kluwer Academic Publishers: 819-878.
- BLENKINSOP, S., BAILEY, P. (1996). Emergent conceptions of subject integration in teacher education: An action research study. Paper presented at the International Conference, Self-study in Teacher Education: empowering our future, Herstmonceux Castle, East Sussex, England, August 5-8, 1996.
- BRAZ DIAS, Ana Lucía. (1999). Becoming Critical Mathematics Educators through Action Research. *Educational Action Research* Vol. 7, Nº 1: 15-33.
- CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J. (1999). *Criterios de valoración de las organizaciones educativas*. Granada: Método.
- DUKE, C. (1995). *The Learning University. Toward a New Paradigm?* The Society for research into Higher Education & Open University Press. Buckingham MK18 9XW.
- SALAS, R. (2000). Curricular innovations in the light of neurosciences. Ponencia presentada en International Conference: Innovations in Higher Education 2000, Helsinki.
- VERMUNT, JAN, D., VERLOOP. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* Nº 9: 257-280.
- WINTER, R. (1998). Finding a voice-thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research* Vol. 6, Nº 1: 53-68.
- WINTER, R. (1997). Action research as format for vocational Higher Education. *Teaching in Higher Education* Vol. 2, Nº 3: 341-346.

ANEXO 1

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA

Advierto al lector sobre una incongruencia: el Sistema Educativo español se reformó en 1990 y aún no disponemos de un modelo de formación del profesorado para el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria. Seguimos con el modelo de Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), cuya procedencia es la Ley de Reforma Educativa de 1970 (revisado por Real Decreto 1962/1995, de 20 de octubre BOE 9.11.95).

Este modelo es consecutivo a la formación académica de cada estudiante, esto es, los egresados de licenciaturas y diplomaturas optan por la realización de un curso anual complementario a dicha formación. El Certificado de Aptitud Pedagógica consta de una fase teórica y otra práctica. La primera es un módulo de 90 horas o nueve créditos académicos cuyo esquema es el siguiente:

C.A.P.
Fase teórica
Módulos obligatorios: 90 horas

Teoría de la educación 10 horas	Psicología de la educación 20 horas	Didáctica general 30 horas	Didáctica especial 30 horas
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La institución educativa: funciones y críticas. - Teoría de la formación: manipulación, adoctrinamiento y educación. - Fines y objetivos de la Enseñanza Secundaria. - Evolución de las ideas educativas. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicología de la adolescencia. - El aprendizaje y sus dificultades. - Psicología social del grupo de clase. - Orientación y tutoría. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la comunicación en el aula. - Diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Procesos y estrategias de innovación. - Organización de la enseñanza. - Funcionamiento del centro educativo (Organos de Gobierno, Departamentos, Seminarios, Profesorado, Tutorías, Orientación, Evaluación, etc.) 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la disciplina. - Producción de conocimientos y métodos de investigación en ese ámbito. - Definición de objetivos. - Selección y ordenación de contenidos. - Método y medio. - Evaluación. - Proyectos curriculares innovadores

Además, las prácticas se realizan en un Instituto de Educación Secundaria bajo supervisión de un docente tutor durante 90 horas lectivas. El programa de prácticas es el siguiente:

C.A.P.
Fase práctica
90 horas

<p><i>Práctica Docente</i></p> <p>1º. Prácticas de inmersión: Acercamiento directo al funcionamiento del centro. Programación de unidades didácticas, etc.</p> <p>2º. Prácticas de observación: Observación dirigida de las clases del profesorado tutor y puesta en común.</p> <p>3º. Prácticas de intervención: Intervención directa en el aula del alumnado en prácticas.</p>
<p><i>Memoria Didáctica</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Relación de actividades realizadas en el Centro.- Programación y evaluación de la unidad o unidades didácticas.- Relación sobre sus experiencias en el centro y análisis crítico de la tarea docente desarrollada.

En virtud de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, cada universidad dispone de la autonomía necesaria para adaptar la normativa general del Certificado de Aptitud Pedagógica a las circunstancias de recursos humanos y materiales disponibles. Por ello, hoy en día, debido a esa autonomía, la Universidad de Granada añade un Módulo optativo de coeducación con una duración de 10 horas.

La primera valoración de esta formación inicial para el profesorado de secundaria es la debilidad, tanto de las propuestas programáticas como duración del período formativo. Para el profesorado de Educación Primaria la duración de la formación son tres cursos académicos y, en cambio, para el tramo más complejo del Sistema Educativo es, como se ha observado, de un curso académico.

Nuestra experiencia de formación inicial la hemos desarrollado en la licenciatura de Pedagogía y Psicopedagogía, cuyo destino laboral son los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Esto es, estos especialistas quizá no lleguen nunca a ser profesores de aula, pero sí deben conocer qué hacen sus colegas para asesorarles y ayudarles al desarrollo profesional necesario.

La segunda valoración es la posibilidad de desarrollo de procesos de investigación en la acción durante las 90 horas prácticas que dedican estos estudiantes a su formación docente. Es el reto en el curso 2000-2001. Pero las actuales reformas de la Educación Secundaria Obligatoria previenen respecto a las propuestas de formación inicial en la doble vertiente temporal y programática. Aunque estamos convencidos de que la metodología de aprendizaje implícita a los procesos de investigación en la acción es la propuesta correcta.