



El
profesorado
que la escuela necesita

Nº 41 - DICIEMBRE 2013

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

Nº 41 - DICIEMBRE 2013

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

IDEA
Nº 41 - DICIEMBRE 2013

La revista del Consejo
Escolar de Navarra

Diseño de portada:
Carlos Virto Catalán
Escuela de Arte de Corella

Depósito Legal:
NA-1482/2006

- 4** **PRESENTACIÓN**
- **José Iribas Sánchez de Boado**, Consejero de Educación del Gobierno de Navarra.
 - **Pedro González Felipe**, Presidente del Consejo Escolar de Navarra.
-
- XIV JORNADA:
EL PROFESORADO QUE LA ESCUELA NECESITA**
-
- 8** **Entrevistas** (realizadas por Nuria Morales Benito)
- **Francisco López Rupérez**, Presidente del Consejo Escolar del Estado.
 - **Jesús Manso**, Profesor de Política y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
 - **Miguel R. Wilhelmi**, Profesor de la UPNA y **Aurora Bernal**, Profesora de la UNA.
- 16** **Ponencias** (texto: Nuria Morales Benito)
- *Repensando la formación del profesorado en España: mirando más allá de nuestras fronteras.* **Jesús Manso**, Profesor de Política y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
 - *La formación inicial del profesorado,* **Miguel R. Wilhelmi** y **Aurora Bernal**.
- 22** **Mesa de debate** (texto: Nuria Morales Benito)
- El profesorado que la escuela necesita,
Isabel Beltrán, Pedro Baile, Ricardo Abete, Juan Carlos Ciria.
-
- LA VISIÓN DE LOS AGENTES
IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN**
-
- 26** • *Situación de los profesores de la Concertada de Navarra,* **M^a Paz Murillo**, Profesora de la concertada.
- *El profesorado del siglo XXI,* **José Miguel Gastón** y **Amaia Zubieta**. Sindicato STEE-EILAS.
 - *La formación competencial del profesorado navarro,* **Isabel Górriz Noáin** y **Javier Izcue Argandoña**.
Sección de Formación y Calidad del Departamento de Educación
-
- EXPERIENCIAS EN NAVARRA**
-
- 36** • *Una experiencia formativa: Coaching para la educación emocional,* **José Azpirotz Zilbeti** y **Javier Izcue Argandoña**. Sección de Formación y Calidad.
- *El Aula, la Tutoría y las Competencias a fomentar,* **Juan Carlos Ciria**, Director del CIP ETI de Tudela
-
- EL PROFESORADO. VISIÓN ACADÉMICA**
-
- 44** • *Formación del profesorado en TIC a partir del modelo TPCK,* **Angel Sobrino**, Universidad de Navarra y **Hugo Tapia**, Universidad Católica del Norte.



PRESENTACIÓN

José Iribas Sánchez de Boado

Consejero de Educación

Entre las grandes cuestiones de interés que suscita el mundo de la Educación, más aún, entre los pilares de nuestro sistema educativo, identificamos uno especialmente importante por su trascendencia en el éxito escolar: el papel del profesorado.

Existen diferentes y múltiples investigaciones sobre la mejora del sistema educativo o del propio servicio público y social que constituye la educación y hay abundante bibliografía científica sobre este asunto. Todas concluyen de forma unánime que el profesorado constituye “la clave” de la mejora educativa.

Se constata reiteradamente la importancia de dos polos que inciden decisivamente en el rendimiento académico y en la formación del alumnado: padres y profesorado. Si se pretende conocer la calidad de un sistema educativo, no hay nada más que analizar estos dos polos y concluir con un juicio de valor.

Cuando estas dos instancias educadoras caminan en el mismo sentido, el efecto que producen en niños, adoles-

centes y jóvenes es netamente exponencial. También debe tenerse en cuenta que cuando no coinciden sus planteamientos y proyectos educativos, el efecto es preocupante.

¿Qué profesorado es el que nuestros hijos y alumnos necesitan?

No voy a centrar mi intervención en la propia institución escolar. Voy a poner en el eje de esta reflexión a los verdaderos protagonistas de la educación: los alumnos. Si comparto conmigo que educamos para vivir habremos de concluir que ellos, nuestros alumnos y alumnas, son los protagonistas de sus vidas, a ellos les tocará enfrentarse al mundo que les dejemos sus padres y profesores. La escuela no es nada más (y nada menos) que un medio, un recurso para ayudarles a crecer y madurar en un mundo complejo, plural, difícil, pero también apasionante que todos debemos contribuir a mejorar.

Si debiera resumir las características del profesorado que nuestros hijos y alumnos necesitan lógicamente habla-

ría de vocación, de “profesionalidad”. Permítanme que deje este criterio al estudio de los técnicos y expertos para que sean ellos quienes abundan en las dimensiones más profesionales de la función docente. Y que asuma, por encima de esta percepción objetiva tan valorada, la enumeración de algunos de los valores que creo deben centrar las características humanas del profesorado.

Nuestros alumnos necesitan, primero, profesores que les quieran. Lo digo con rotundidad. Con la misma con la que afirmo que no son rara avis los casos en que así sucede. Y por tanto, obviamente, profesionales dispuestos a ayudar. La desafección familiar o la de un profesor representaría un rotundo fracaso en nuestro compromiso con las jóvenes generaciones. Cada alumno es un proyecto de vida único, irreplicable y en permanente posibilidad de evolución y crecimiento personal.

Nuestros alumnos necesitan, además, aprender a hacerse preguntas, y ahí es importante contar con profesores que

saquen de aquellos lo mejor de sí mismos, profesores “comunicadores”, capaces de lograr que sus alumnos interroguen y se interroguen, que duden, que entiendan y asimilen lo que explica. Vivimos imbuidos en un mundo tecnológico de TIC, de información, de comunicación... y los alumnos deben afianzar criterios y tener recursos para aprender a “navegar” desplegando sus velas y marcando su travesía en un mar indiscriminado de información.

En tercer lugar nuestros alumnos necesitan profesores curiosos, lectores, con interés en su materia, con afán por profundizar y actualizar conocimientos. Gran parte de lo que se transmite se hace “por contagio”, por entusiasmo...

Y última en orden, que no en prioridad (casi vuelvo al principio): contar entre nosotros con personas, profesores, capaces de situarse más allá de una función instructora o de transmisión de contenidos, por importantes que estos sean. Los alumnos aprecian que se les valore individualmente; necesitan coherencia: que actuemos con credibilidad, con la ne-

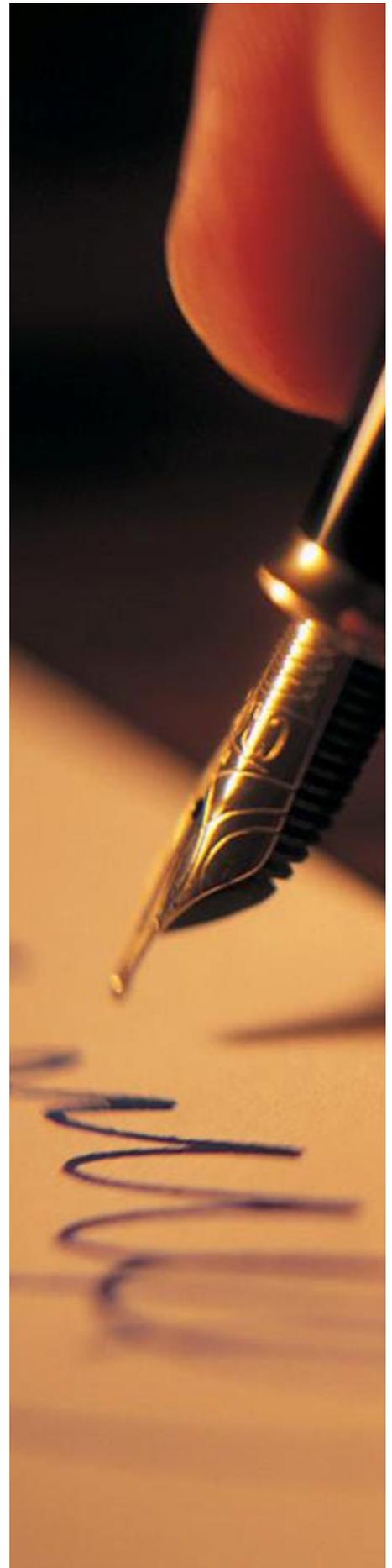
cesaria armonía entre lo que dice y lo que hace. Y necesitan -que nadie lo olvide- autoridad, que no sólo no colisiona con el respeto sino que es una consecuencia precisamente del respeto, que a veces ha de concretarse en la exigencia de normas, reglas o medidas justas.

Educar no es sencillo pero sí es la mejor herencia posible, el más valioso y determinante legado que podemos ofrecer para el porvenir de cada alumno.

Cada maestro (el magisterio es la madre de todas las profesiones y cimiento esencial de nuestra vida), cada profesor, digo, entiende la importancia irrenunciable de su labor día a día, curso a curso. Tenemos que ser conscientes y otorgar a la siempre compleja pero tan valiosa profesión como la docente el rango de consideración que merece dada la repercusión que su buen ejercicio tiene para el futuro de nuestra sociedad y de cada persona que forma parte de ella.

José Iribas Sánchez de Boado.

Consejero de Educación
del Gobierno de Navarra.





PRESENTACIÓN

Pedro González Felipe

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Decir que uno de los factores fundamentales en el éxito escolar de nuestros jóvenes es el profesorado, quizá ya está fuera del discurso profesional que hoy mantiene la comunidad educativa. Y lo está porque las evidencias empíricas que acompañan esta afirmación son cada día más fuertes, más comprobadas y, por ende, más aceptadas por todos. Sin embargo, seguimos sin profundizar en cuáles son las características fundamentales que deben de poseer aquellos que se dedican a la tarea docente, seguimos sin definir las competencias profesionales que marquen las líneas a la formación, la selección y la mejora profesional del profesorado a las instancias que deben de tomar las decisiones que posibiliten la adecuada progresión de nuestro sistema educativo.

Quizá sea porque nos encontramos en un mundo cambiante, caracterizado por ese constructo denominado “sociedad líquida” que tan bien ha definido Zygmunt

Bauman, contrapuesta a una sociedad de valores sólidos, aceptados y compartidos, un mundo en constante despliegue de nuevos conocimientos, casi imposibles de abarcar por lo cambiantes, y en el que lo único que parece cierto es el cambio y en el que, por tanto, el valor más apreciado es la capacidad de gestionar la incertidumbre.

En ese contexto intentar definir el perfil del profesorado que la escuela necesita es harto complicado, aunque hay dos razones tremendamente poderosas que deben de hacernos persistir en la tarea;

1. Una afirmación rotunda, que ha hecho fortuna a partir de la publicación del conocido “Informe McKinsey”; ningún sistema educativo tiene una calidad superior a la de su profesorado. Por tanto no hay sistema educativo de calidad, sin profesorado de calidad.

2. En los próximos años, casi un tercio

del profesorado en nuestro país dejará la docencia. Del éxito que tengamos en la reposición de tan ingente cantidad de docentes, dependerá la evolución de nuestra educación.

Ambas cuestiones nos ponen en la urgencia de repensar todos los elementos asociados al profesorado. La formación inicial, los procesos de incorporación a la docencia, el desarrollo profesional y la carrera docente o la consideración social de la profesión docente, deben de entrar con urgencia en el debate de política educativa, y deben de desarrollarse de forma paralela a la nueva propuesta legislativa que verá la luz estos días. Si no se hace así, volveremos a perder la oportunidad de mejorar nuestra escuela a través del factor más cercano y quizás más influyente de todos los que actúan en el contexto escolar.

Conscientes de ello, la XIV Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Con-

sejos Escolares de Centro, abordó el tema bajo el título “El profesorado que la escuela necesita” y la revista que tienes a tu alcance, que hace el número 41 de IDEA, contiene toda la información generada en esta provechosa Jornada.

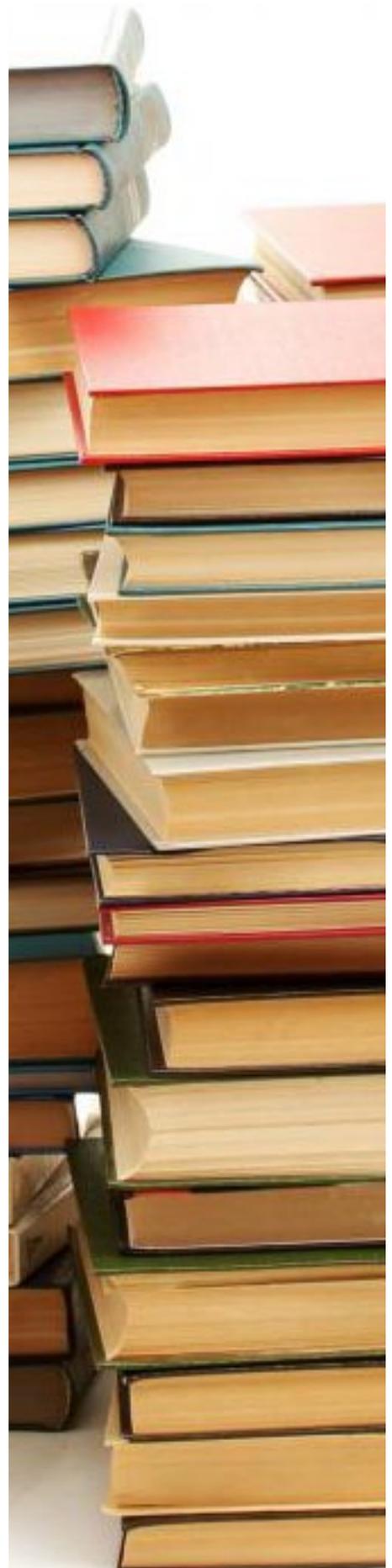
Además de lo anterior, y siguiendo con el esquema habitual, ofrecemos una visión comparada de la situación del profesorado elaborada desde los diversos sectores que componen el Consejo Escolar; representantes del profesorado de la escuela pública y la concertada y la Administración Educativa a través de la Sección de Formación y Calidad del Departamento de Educación.

Este número de IDEA se completa con dos apartados no por habituales menos importantes; uno que recoge dos experiencias puestas en marcha en el ámbito de la formación, y para finalizar una interesante visión desde el mundo académico acerca de la formación del

profesorado en una materia tan fundamental en estos momentos como son las TIC.

Espero y deseo que esta publicación, a la vez que interesante, por tratar un tema de máxima actualidad en el mundo de la educación, les sea útil en su labor y sirva para repensar con calma, pero sin descanso, cuáles deberían de ser las actuaciones más adecuadas para dotar a nuestro sistema educativo de los mejores profesionales, porque si no acertamos en la forma de atraer a la docencia a los más capacitados, nos estamos jugando el futuro.

Pedro González Felipe,
Presidente del Consejo Escolar
de Navarra.





ENTREVISTA

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

Texto: Nuria Morales Benito,
alumna de Grado de Periodismo
de la Universidad de Navarra

¿Cuáles son los nuevos retos dentro de la formación del profesorado?

A nivel internacional se está produciendo un consenso amplio en relación con la importancia del factor profesorado, a consecuencia de los resultados de las investigaciones académicas y de los estudios de los organismos que tienen como misión reflexionar sobre las políticas educativas. Dichos estudios se han centrado, en la última década, en la profesión docente. Este movimiento internacional es un elemento de referencia que nos afecta. La OCDE, la consultora internacional McKinsey, y desde luego la Unión Europea, en su Estrategia de Educación y Formación 2020, definen la formación, la selección y el desarrollo profesional del profesorado como una cuestión básica, que es objeto de preocupación política para avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación y de la formación.

¿A quién corresponde iniciar este proceso de mejora del profesorado en España?

Como es natural en la educación, estas cuestiones no se abordan desde una sola óptica sino que entran en juego distintos actores que forman parte de la

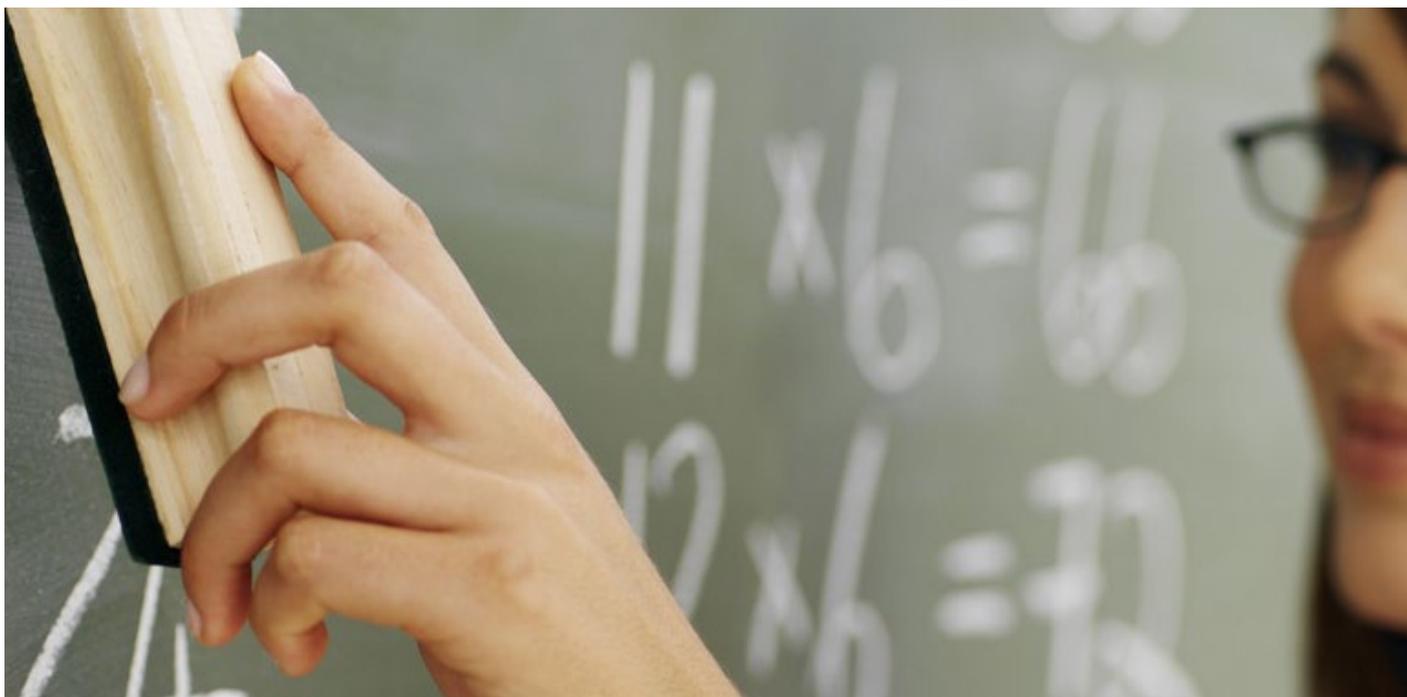
solución del problema y a los que les afectan las políticas educativas. Debe haber una implicación de todos: del profesorado y de sus representantes, de las CCAA y desde luego del Estado, de quien debe partir la iniciativa porque es el responsable de la regulación de la profesión docente. Se trata ésta de una profesión -como pasa con los médicos, por ejemplo- lo suficientemente relevante para la sociedad como para que corresponda al Estado regularla; por eso le corresponde la elaboración del marco básico. Después, a las CCAA les corresponde el desarrollo de ese marco y su aplicación, porque en fin de cuentas son las que gestionan el profesorado. Y a los profesores y organizaciones profesionales y sindicales les corresponde captar correctamente la visión de los desafíos del futuro y aportar su óptica para que, entre todos, avancemos en la mejora de la profesión docente.

El Estatuto de la Profesión Docente no ha salido adelante pese a todos los esfuerzos... ¿Estamos cerca de elaborar este marco básico?

Estamos en una buena situación política, en principio, porque se da la circunstancia de que los dos grandes partidos, en sus programas electorales respecti-

vos, abordan este tema. Y lo abordan desde una perspectiva bastante similar, quizá la diferencia es que el PSOE ya utiliza claramente la idea de MIR educativo y el PP no lo hace, pero emplea una descripción similar de lo que se pretende para articular mejor, desde sus inicios, la profesión docente. Además, el grupo parlamentario popular ha presentado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley incidiendo en estos aspectos. Creo que, más allá de las legítimas diferencias desde el punto de vista político, hay puntos donde estos dos partidos se pueden encontrar, y uno de ellos es precisamente el que hace referencia a la cuestión del profesorado.

Por otro lado, hay un impulso procedente de la UE, y vinculado a nuestros compromisos con ella, que va en la misma dirección. Recientemente, ha tenido lugar un Consejo de ministros de educación promovido por Irlanda, presidenta de la Unión durante este semestre, y han abordado las políticas relativas a la selección, la formación inicial y permanente y al desarrollo profesional del profesor mediante una carrera bien estructurada. De manera que estamos en un buen momento. Lo tenemos que aprovechar y colaborar todos, correspondiendo la iniciativa al Estado.



¿Debería existir un proceso de evaluación continua para los profesores?

Hay evidencias empíricas, derivadas de investigaciones rigurosas, que indican que la evaluación del profesorado retroalimenta positivamente la mejora del sistema educativo como un elemento clave. Por ejemplo, el informe Talis de la OCDE aborda este aspecto y revela que España se encuentra a la cola en materia de evaluación del profesorado dentro los países de la OCDE. A veces, la evaluación es vista por parte de los profesores como una amenaza, y creo que hay una responsabilidad de los poderes públicos a la hora de mostrar la evaluación del profesorado como una oportunidad de mejora individual y del sistema educativo en su conjunto. Esta mejora educativa se puede lograr vinculando la evaluación a los avances en el desarrollo personal y en la carrera profesional del individuo, y conectando la evaluación a la formación permanente y a las recompensas. Es decir, si como consecuencia de un proceso de evaluación se advierte que hay determinadas áreas de mejora de un profesor en particular, estas áreas se pueden cubrir mediante un proceso posterior de formación. Lo mismo cabe decir de la promoción, uno se puede preparar para

ella. La evaluación del profesorado es un movimiento de carácter internacional que alcanzará a nuestro país; lo que resulta imprescindible es explicarlo como una ocasión para ser reconocido y como una oportunidad para la mejora, no como un castigo, ni como una amenaza. Cuando esto se alcance, se dará un notable paso adelante que permitirá mejorar el sistema y atender mejor las expectativas individuales del profesor. Es una estrategia en la que todos pueden ganar.

Actualmente los profesores pueden hacer diversos cursos que contribuyen a su formación permanente, pero no es un sistema estructurado y podría entenderse como un método fácil para ganar méritos o puntos... ¿Cómo lograr un sistema organizado y eficaz de formación permanente, compatible con un trabajo tan exigente como el de los profesores?

Desde mi punto de vista, hay que reflexionar indudablemente sobre esto, para no dejar la formación como un elemento aislado, sino formando parte de un "racimo" de políticas integradas, que pretende la mejora de la enseñanza y que refuerza sus efectos individuales. Obviamente, la formación de los profesores ha mejorado en cuestiones como las nuevas tecno-

logías, la necesidad de atención de los alumnos con distintas capacidades; en fin, en montones de cuestiones que surgen en ese sistema complejo que constituye hoy la Educación. Pero además de eso, la formación permanente adquiere un mayor significado cuando se conecta con otras políticas vinculadas al concepto moderno de profesión docente. Desde el punto de vista conceptual, esto está resuelto en la noción de Plan de carrera, esto es, una previsión personalizada de desarrollo profesional en la que se integra, de un modo coherente, la formación, la evaluación, las recompensas y, en su caso, la promoción del profesorado. El plan de carrera actuaría como una suerte de pegamento de unión de todo ese racimo de políticas (las de evaluación, las de formación, las de recompensa y las de promoción) en materia de gestión del profesorado, que adquiriría así un nuevo significado de carácter postburocrático. En suma, no se trata simplemente de organizar una formación anecdótica u ocasional, sino de vincular la formación a todo un proceso o estrategia de mejora. De no estar vinculadas entre sí, estas políticas tendrán una efectividad muchísimo menor.

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo
Escolar del Estado



ENTREVISTA

Jesús Manso

Profesor de Política y Teoría de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Texto: Nuria Morales Benito,
alumna de Grado de Periodismo
de la Universidad de Navarra

¿Cuál sería el mejor sistema de formación inicial del profesorado?

Hay dos modelos típicos en España: los Grados de Infantil y Primaria, donde se da una formación didáctica y disciplinar, y la formación para Secundaria, donde se aprende la disciplina desde una carrera concreta y luego se hace el máster, que aporta la formación pedagógica. Yo soy más partidario del primer modelo: integrar la formación didáctica con la formación de disciplina, esto ayuda especialmente a formar a la identidad del docente: que uno se sepa y se identifique con lo que significa ser profesor, y no tanto vinculándose con la disciplina. Esto sería hablando por un modelo general, creo que habría que intentar integrar los dos tipos de formación y que en ese sentido también la finalidad de la formación siempre tenga estas dos vertientes y las tenga bien cubiertas. Además, la parte práctica debería tener un peso muy considerable, algunas instituciones dicen que un 50% dentro de las titulaciones de educación. A veces se manda a los futuros maestros a un centro pero sin ninguna finalidad. La idea de las prácticas es también que sean capaces de reflexionar un poco el marco teórico que están dando en la formación.

Teniendo en cuenta esto, ¿dónde hay carencias en el sistema actual español de formación inicial?

Creo que la formación de profesores de

Secundaria requiere una mayor reflexión que la de Infantil y Primaria, es evidente, y ya se han dado pasos como el Máster de Secundaria. El problema está en el modelo: es muy disciplinar, pesa mucho ser químico, historiador... pero muchas veces no se identifica qué es ser docente. Al final hay personas que acaban haciendo el máster porque no hay muchas más salidas en su profesión disciplinar. Además se ha complejizado la formación de Secundaria: antes de los años setenta muy poca gente la estudiaba, ahora la mayoría. Desde el punto de vista educativo es más complejo porque la educación Primaria siempre ha existido y se tiene más claro cuál es su función.

En este sentido, ¿la política educativa española ha evolucionado a mejor?

Obviamente ha mejorado: en el acceso a los estudios universitarios, la gratuidad de la educación desde los 3 hasta los 16 años, la mejora en la formación de los profesores... Pero destacaría un punto negativo, que es la lentitud de nuestro sistema para adaptarse a los cambios tan rápidos que está experimentando el mundo con la globalización, las nuevas tecnologías, etc. Desde mi punto de vista el gran reto pasa por hacer leyes más flexibles, es decir, que uno no intente hacer cosas que sean para toda la vida, sino crear marcos que después puedan ajustarse. En este sentido, hablaríamos de una descentralización no sólo des-

de el Gobierno Central a las CCAA, sino también dentro de las CCAA a los municipios y los centros. Es necesario que se creen marcos y que después se puedan adaptar a la realidad de las regiones, los centros y las aulas, que continuamente va cambiando y a ritmos distintos según los lugares.

El famoso informe McKinsey de 2007 apunta que los mejores profesores son aquellos que han recibido una mayor formación en el proceso de la enseñanza. Si deducimos que España tiene carencias en su profesorado porque no damos buenos resultados, ¿dónde nace el problema?

Lo que dice el informe es que no puede haber un sistema educativo de calidad sin un profesorado de calidad, y por lo tanto sin un sistema de formación de estos profesores de calidad. Y esto no es una idea, sino que hay datos empíricos. Los mejores sistemas educativos son los que tienen a los mejores docentes formados, seleccionados y retenidos (que se sientan valorados con los que hacen, que forman parte de un proceso motivador y les genera retos, etc.). El problema de España es que no se ha abierto una reflexión sobre qué entendemos por ser docente, para empezar. Otros países lo han hecho, en el ámbito anglosajón por ejemplo, que van actualizando sus leyes según esa idea base. Lo que no tiene sentido es que montemos los modelos de formación sin esta-



blecer primero un marco sobre qué competencias debe tener un buen docente. Los sistemas finlandeses, por otro lado, destacan más por sus criterios a la hora de seleccionar a las personas que van a estudiar la carrera, en las condiciones que debe tener para ser docente. Hay distintos modelos y podemos coger ideas de varios.

¿Cómo se concreta el sistema de selección finlandés?

Para empezar en la nota de corte, que roza el sobresaliente. Pero luego hay entrevistas personales, pruebas de personalidad, test de actitudes ante la vida (cómo se sitúan ellos ante la vida, ante los problemas del mundo...), y se valoran las inquietudes sociales y de cooperación. La selección siempre es un tema conflictivo en el ámbito educativo porque cuando se hace se sabe que se está dejando a unas personas sin optar a la profesión, y si esa selección se hace mal se estaría discriminando a gente, porque quizá no tienen las mismas oportunidades que otros. Es importante que en los procesos de selección se pongan medidas para asegurar la igualdad de oportunidades, y en Finlandia se cuida mucho esto: por ejemplo el Estado cubre el desplazamiento de una persona si vive en una aldea a cientos de kilómetros de la universidad. Entienden la selección como un proceso, no como una pruebecita o como una simple nota de corte. En España no se hace se-

leccion, quien quiera estudiar la carrera la estudia y luego tenemos que hacer la selección en las oposiciones. Pero si encima estamos en una época de crisis como ahora, que no hay oposiciones, resulta que has formado a miles de personas para un futuro incierto. En Finlandia se apuesta por hacer la selección antes de iniciar los estudios.

Pese a todo, ¿tenemos un mal profesorado? ¿De quién es la responsabilidad para mejorar su formación?

Creo que tenemos un buen profesorado, creo en nuestro profesorado que, además, muchas veces se encuentra en situaciones muy difíciles. Lo que yo diría es que hay que repensar el sistema de formación, y primero corresponde a las instituciones políticas, estatales y autonómicas, que deberían poner en línea todos los elementos que hemos hablado para regular sobre ello. En este sentido, habría que definir un perfil competencial, qué competencias se estiman del buen docente. Eso es una función de las administraciones. Luego, dentro de seis años, podemos cambiar el marco formativo, adaptarlo y mejorarlo según las condiciones, pero antes decidimos qué profesorado queremos. Para ello hay que tener en cuenta a todos los actores que pueden ayudar a construir el marco común, a los padres, estudiantes, colegios. Esto también ayudaría a las universidades a la hora de montar sus planes de estudios, que pueden enfatizar más

una competencia o dar distintos enfoques, pero al final todas trabajan para conseguir un perfil de docente concreto, que sabemos que mejora los resultados porque hay investigaciones que nos dicen qué cosas colaboran con una mejor docencia. La primera responsabilidad es de la Administración, luego la Universidad tiene un papel fundamental, sobre todo el propio profesorado universitario, porque nosotros también somos profesores y a veces dejamos mucho que desear. En España montamos los modelos de formación sin pensar para qué lo hacemos, y desde el punto de vista político sé que es complicado que nos sentemos todos a pensar, pero sabemos que otros países lo han hecho y han obtenido mejores resultados.

Parece que el proyecto de ley de la LOM-CE no aporta nada en este sentido...

No dice nada al respecto. Sigue estando pendiente el Estatuto de la Profesión Docente, que ya se intentó en 2005 pero al final no salió adelante. Creo que ésta sería la pieza política fundamental y necesaria porque tocaría temas como el MIR educativo y los procesos de selección y formación en general. La complejidad del estatuto es que toca otros temas como los sindicatos, la jubilación, etc.

Jesús Manso, Profesor de Política y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.



ENTREVISTA

Miguel R. Wilhelmi

Profesor de la UPNA

Aurora Bernal

Profesora de la UNA

Texto: Nuria Morales Benito,
alumna de Grado de Periodismo
de la Universidad de Navarra

Este año sale al mercado la primera promoción que ha cursado el nuevo plan de estudios de Bolonia en los Grados de Magisterio. ¿En qué ha mejorado su formación inicial?

Miguel R. Wilhelmi: El paso de una ordenación de las enseñanzas de tres años (Diplomatura) a cuatro (Grado) ha permitido aumentar el conocimiento de los alumnos, tanto en la formación básica (Sociología de la Educación, Psicología y Pedagogía) como en las disciplinas y sus didácticas específicas. Algo similar ha sucedido en el Máster de Secundaria... Además, el Trabajo de Fin de Grado añade un componente de análisis, que luego ayudará en la investigación y acción en el ejercicio de la profesión docente. De todas formas, probablemente haya una necesidad de relacionar la formación inicial con los primeros años de acogida en la escuela y la formación permanente, que son tres departamentos estancos sin una relación institucionalizada entre ellos. Creo que aquí, tanto a nivel de las administraciones públicas,

de la universidad y de los propios centros, hay bastante en lo que progresar.

Aurora Bernal: También ha sido fundamental el aumento del prestigio social de la profesión, porque al aumentar los años de carrera se han equiparado los grados de maestro a los de cualquier otro grado. Había un desfase en el valor entre unas profesiones y otras respecto a las competencias que debían aprender en la universidad. Es este sentido, en Primaria y en Secundaria va a suceder algo que creo que todavía no se ha previsto, que todos van a tener el mismo rango profesional y por tanto van a pertenecer a la misma escala económica.

¿Qué aporta el Trabajo de Fin de Grado a la formación inicial?

Miguel R. Wilhelmi: En esto ganaremos experiencia porque ha sido algo totalmente nuevo para todos. Creo que con el TFG las prácticas se van a revalorizar de alguna forma, porque en muchas ocasiones es un trabajo teórico ligado a las prácticas

en un centro, que además debe ser se definiendo ante un tribunal. Esto va a suponer un motor para el desarrollo profesional en esa etapa inicial y para la mejora de los títulos. Creo que al conjunto de los profesores nos va a hacer reflexionar sobre la formación que estamos impartiendo y los aprendizajes, competencias que están adquiriendo los estudiantes.

Aurora Bernal: Se trata de una materia estelar porque lo integra todo: las competencias personales, prácticas y su relación con la teoría. También es cierto que este año está siendo difícil porque no ha habido mucho tiempo para hacer un proyecto de investigación ni por parte de los alumnos ni de los profesores. Con la experiencia de este año nuestra facultad hará un cambio tanto en su desarrollo como en su evaluación.

¿Cómo se desarrollan y evalúan las prácticas en los centros educativos?

Miguel R. Wilhelmi: Dependen mucho de los propios centros educativos. Nuestro



planteamiento son unas prácticas iniciales que son socio-psicopedagógicas que también tienen una parte de observación, y eso revierte en el funcionamiento de las asignaturas de 4º. Luego en 4º, hay dos prácticas más largas, una de mención (especialización) y luego otras generalistas.

Aurora Bernal: El grueso de prácticas en la Universidad de Navarra es en tercero y en cuarto. La especialización en las menciones se hace en el prácticum de tercero, según el centro escolar en que se haga. En la competencia de lengua extranjera es cuando van a otros países y eso es muy enriquecedor para conocer nuevas formas de enseñanza y otras culturas. Muchos alumnos han repetido estas prácticas en el extranjero fuera y algunos hasta han encontrado trabajo.

¿Debería haber flexibilidad en el marco formativo según la universidad donde se estudie?

Miguel R. Wilhelmi: Tiene sentido que el marco para formar al profesorado sea

generalista, porque un maestro debe tener una serie de competencias según lo que la sociedad espera de él. Por eso es muy positivo que se haya legislado a nivel nacional. Pero luego hay matices según la orientación teórica de los docentes que diseñan los grados, porque en las Ciencias Sociales no hay una única teoría válida que fundamente los enfoques teóricos y metodológicos.

Aurora Bernal: También hay flexibilidad según el profesor porque él es el especialista, no se le dice desde arriba lo que tiene que impartir y cómo. Las diferencias entre las universidades están en los enfoques y en los aspectos que se destacan, sobre todo sabiendo que la enseñanza aborda temas muy plurales.

¿El proceso de selección de sus facultades es suficiente para garantizar un buen profesorado?

Miguel R. Wilhelmi: En la UPNA la principal selección es mediante la nota de corte. Infantil está ahora sólo por detrás

de Fisioterapia, Enfermería y la Doble Titulación de Administración y Dirección de Empresas, pero algún año ha sido la carrera con mayor nota de corte; Primaria le sigue. La selección mediante exclusivamente la nota de la etapa previa es un tema abierto a debate; se podrían implementar otras medidas, pero éstas están condicionadas por el sistema en el que estamos... Aquí cabría plantearse, por ejemplo, que la formación inicial estuviera relacionada con la formación de inmersión y la formación permanente, porque en nuestro sistema se entiende que cualquier persona que estudie magisterio es maestro (algo que no pasa en la carrera de Economía, por ejemplo). Tampoco hay transparencia en los procesos de selección a posteriori, como cuáles van a ser los criterios para hacer las oposiciones. Esto la universidad no lo sabe. En el caso del Máster de Secundaria, tampoco sabemos si las oposiciones van a tener perfil de la formación inicial (para el acceso a un puesto, se va a requerir una especialidad concreta del máster) o si, por el contrario, simplemente tener el máster.



Aurora Bernal: Se trata de un problema administrativo: no se han regulado las condiciones para optar a la profesión. Por ejemplo, ahora no sabemos si siendo maestro se puede hacer el Máster en orientación y ya se es orientador. Por nuestra parte, no hacemos la selección con nota de pero hacemos una selección por media de Bachillerato, que ahora está en el 7. Sin embargo la selección real la hacemos durante el primer curso y avisamos a los alumnos. Primero es un curso duro en los contenidos y además hacemos un examen de conocimientos y actitudes (que sepan qué es la educación), y desde ahí también hacemos orientación hacia otras carreras. Tenemos que hacer un balance en muchos aspectos, por ejemplo, una cosa es ser tímido y otra no tener aptitudes de comunicación.

Cómo se afrontan en la universidad los conflictos sociales como la violencia en las aulas, los contrastes culturales por la inmigración, las nuevas formas de comunicación con las redes sociales...

Miguel R. Wilhelmi: Hay asignaturas para tratar estos asuntos, pero luego la universidad debe resaltar los núcleos de continuidad: no puedes formar a un profesor para un período sino que debes prepararlo para ser maestro durante toda su vida profesional, para que se pueda adaptar a los cambios que vengán. Luego en las propias titulaciones que actúan de intermediarias en ciertos aspectos. Por ejemplo, en el máster de la UPNA la unidad de acción social dio un curso la semana pasada sobre la relación afectivo-sexual en Secundaria. Es un curso paralelo al máster, pero se insta a los estudiantes a que asistan. También dimos un curso la semana pasada con Raúl Santiago para hablar sobre las tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el software de uso educativo, las redes sociales... Pero esto no tiene un reflejo directo en el currículum ni el expediente.

Aurora Bernal: Muchas veces los temas más polémicos se tratan en las aulas o

en las partes prácticas de las asignaturas. En la asignatura de Ética tratamos la educación sexual a través de pequeños grupos de debates, por ejemplo. Luego la colaboración con otros profesores es fundamental y los congresos y jornadas de investigación que se hacen a lo largo de la carrera. En la universidad abordamos asuntos como la desestructuración familiar, la inmigración, los trastornos alimenticios... Pretendemos gente con criterio, con la cabeza formada, pero es cierto: esto no se ve en las notas.

Está claro que las universidades trabajan para dar una formación lo más completa posible al profesor, pero ¿dónde está, entonces, el problema con el profesorado en España? ¿Hasta qué punto los resultados de PISA apuntan las carencias de los profesores?

Aurora Bernal: Yo creo que es España tenemos un buen profesorado. Un problema quizá es que hay un conjunto de personas que están en el mundo del



profesorado por no estar en otro sitio, pero luego hay personas con mucha vocación. Por otra parte, los centros educativos acusan especialmente tanto cambio social: la sociedad está en continuo cambio y el profesorado está desconcertado por esto. Se tiene que formar a las personas con unos valores y competencias y tiene que estar preparado para lo que venga. En este sentido creo que se le exige mucho al profesor. También creo que el profesorado se valora poco, a veces nos quedamos en la actitud de queja pero no actuamos en lo que podemos actuar.

Miguel R. Wilhelmi: Lo que sí es cierto es que hay un desajuste entre las expectativas de origen (vinculadas a la formación) con la práctica profesional, sobre todo en Secundaria, donde puedes haber estudiado Biología, pero luego enseñar Matemáticas. Hay profesores que se adaptan a las circunstancias y suplen las carencias de origen con una formación propia, siendo unos buenísimos pro-

fesionales, pero no hay un reconocimiento institucional y social para crear las condiciones de tener buenos profesores de todas las disciplinas. Esto se apoya en la propia voluntad del individuo. En Primaria, esto es menos evidente porque el que se apunta a Magisterio tiene como expectativa el ser maestro generalista y durante toda la carrera va calando el espíritu docente. En cuanto a PISA, debemos saber hasta qué punto obtener una diferencia de 3 puntos con otro país es significativa y representativa. Ni en la prensa ni en la administración hay un análisis real de los datos de PISA: qué significan, su contexto, qué comportan... No se puede hacer una valoración absoluta de estos datos sin saber su contexto social y económico y su evolución histórica.

¿Cómo puede afrontar la universidad este desbarajuste de expectativas que sufren los profesores de Secundaria?

Aurora Bernal: Para los que ya ejercen, la única solución ahora mismo es ofre-

cer formación permanente. Para eso deben estar al servicio las universidades. También tiene que haber un trabajo intenso de colaboración con los colegios y con los profesores, que exista un diálogo para que nos digan qué necesitan y nosotros pongamos los medios.

Miguel R. Wilhelmi: Habría que modificar el sistema para las siguientes generaciones, que la formación inicial no fuera exclusivamente disciplinar y que el máster cumpliera no tanto una función profesionalizadora sino más de investigación, de reconocimiento de la realidad educativa y de su mejora, con propuestas contrastadas y fundamentadas teóricamente. En un futuro habrá másteres para maestros y una sinergia entre los maestros y la universidad, habrá procesos de mejora de las condiciones. En el sistema de Secundaria tendría que haber algo parecido.

Miguel R. Wilhelmi, profesor de la UPNA y **Aurora Bernal**, profesora de la UNA.



PONENCIA

Jesús Manso

Profesor de Política y Teoría de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Texto: Nuria Morales Benito,
alumna de Grado de Periodismo
de la Universidad de Navarra

REPENSANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN ESPAÑA: MIRANDO MÁS ALLÁ DE NUESTRAS FRONTERAS

Jesús Manso es profesor de Política Educativa (en concreto de la Unión Europea) en la Universidad Autónoma de Madrid. Es diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial y licenciado en Psicopedagogía. En su trayectoria formativa destaca su tesis en La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE, por la que le fue otorgado el título de Doctor Europeo en Educación por la UAM (2012).

Introducción

Desde los años setenta surgieron los estudios del perfil de docente y de la escuela, dando lugar en las siguientes décadas al fenómeno de la eficacia docente: cuáles son los elementos que definen a un buen docente.

En el momento actual se ha retomado

la tradición de estos estudios, y sirven de ejemplo lo ya citados informes de la OCDE de 2005 y McKinsey de 2007, que inciden en la importancia del profesorado y en concreto en la **necesidad de atraer, seleccionar, formar y retener a los mejores docentes**. La UNESCO ha elaborado cuatro informes sobre ello este año y la UE también ha elaborado un estudio comparado dentro de los países de la Unión. Esto ha llevado a que los países hagan sus propias políticas, y en España todavía se esperan reformas al respecto. Las condiciones del buen docente pasan por un factor clave, que es el de su **formación continua**, y por la **profesionalización docente a modo de una especialización** adaptada a las complejas condiciones sociales que existen actualmente.

Orientaciones de la formación: competencias, identidad y prestigio social

Dentro de la formación tiene especial relevancia la **formación inicial y el período de inducción**: aquellos primeros

años, al terminar la carrera, en el que se prepara el ejercicio docente mediante un proceso de profesionalización que habilita a la persona para su desempeño. Pero cualquier regulación debe estar precedida por una reflexión conjunta sobre quién es para nosotros el buen docente: todavía no tenemos un perfil definido, sólo marcos que regulan una realidad a la que no hemos dado identidad. A esto se suma la **necesidad de colaborar entre todos los docentes para elaborar este perfil** y para ayudar a que **aumente su prestigio social**.

- **El perfil competencial del docente:** deben pensarse las competencias que definen este perfil del docente y para orientar su programa de formación.

Las competencias deben ir más allá del conocimiento disciplinar: conocimiento psicopedagógico, trato a la diversidad, a los padres, gestión en las aulas, etc. La mayor parte de países europeos tienen un marco de competencias desde los que se elaboran los marcos de forma-

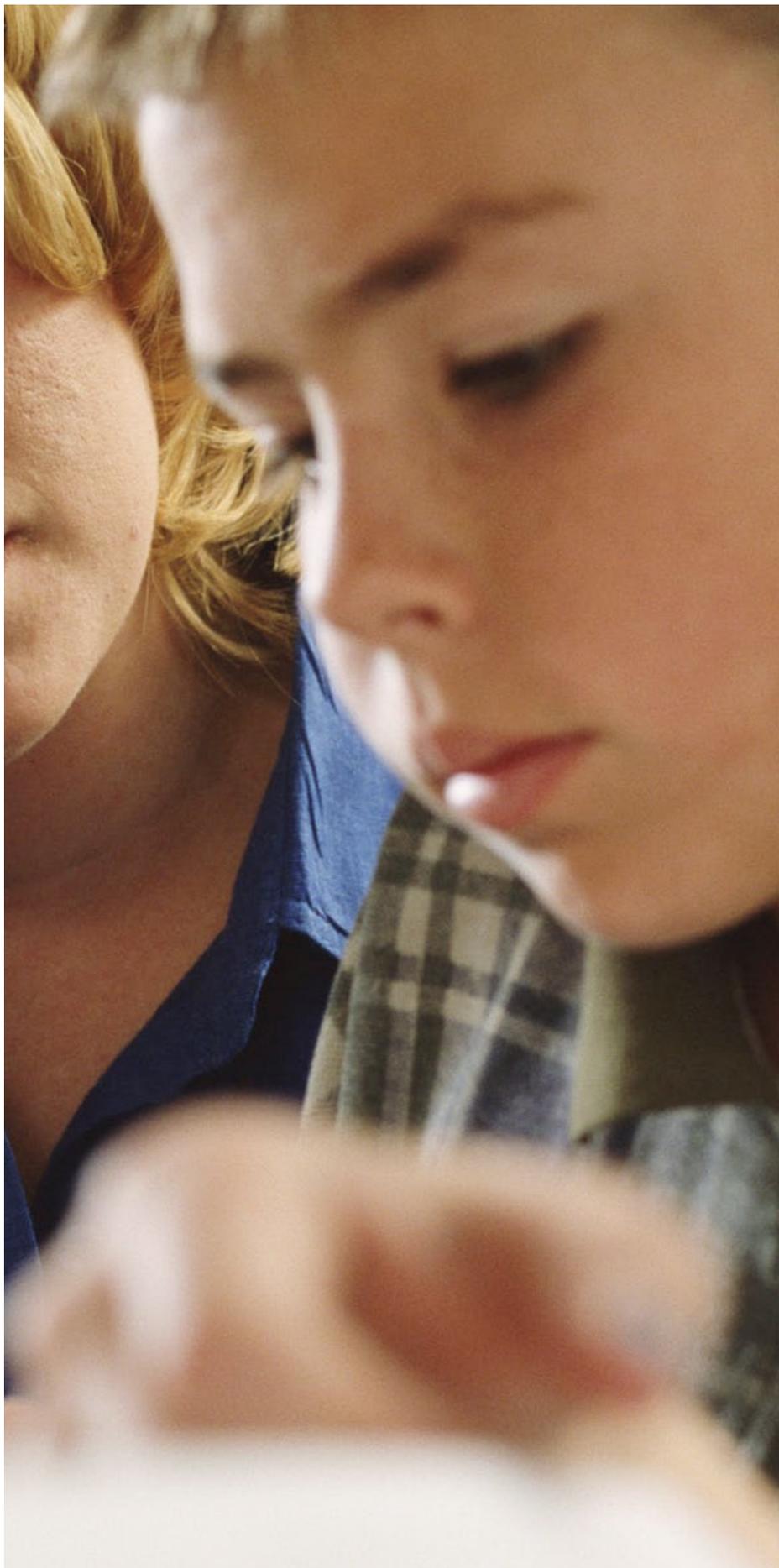
ción. El máximo exponente es el modelo anglosajón (*Get into a teaching: Professional standards for teachers* de la Agencia de Profesorado de Reino Unido).

La propuesta de competencias desde Europa se hace en el FIER de 2009 a partir de un análisis comparado entre las competencias que valoran diferentes países miembros. Los ocho elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar los marcos son:

- *Materia-disciplina.*
- *Psicopedagógicos.*
- *Integración entre teoría y práctica.*
- *Cooperación y colaboración entre el personal.*
- *Movilidad.*
- *Capacidad de liderazgo.*
- *Capacidad de aprendizaje permanente.*
- *Garantía de calidad.*

- En la elaboración de la **identidad común del docente**, es necesario que los profesionales sientan que forman parte de esta identidad, sean del ciclo educativo que sean. Actualmente, los estudios demuestran que los profesores de Infantil y Primaria se sienten más identificados con la profesión docente que los profesores de Secundaria, al menos al terminar la carrera que les habilitan para la docencia. Se debe pensar en este sentido sobre los modelos concurrentes (el de grado de Infantil y Primaria) y los consecutivos (el de los profesores de Secundaria), ya que el segundo genera una menor identificación con el perfil docente. Sería recomendable apostar por un modelo mixto, al menos para los de Secundaria.

- **En cuanto al prestigio social**, los datos muestran una contradicción particular respecto a la opinión de los profesores de su valoración social y la que tienen los padres de ellos. Según Marchesi (estudio de 2007), el 85% de los profesores consideraban que socialmente no se les valoraba suficientemente su trabajo. Un estudio de Pérez Juste revelaba en 2008 que el 87% de los profesores consi-





deraba que la evolución del prestigio y del reconocimiento social ha empeorado. Por otro lado, los profesores de Educación Secundaria de Madrid consideran que la sociedad los valora con un 2,3 sobre 5 (Pérez Díaz y Rodríguez, 2009). Sin embargo, otros datos niegan que exista un desprestigio general de la profesión docente, ya que según Marchesi y Pérez más del 80% de los padres manifestaban estar de acuerdo en valorar positivamente a los profesores, pero esos mismos padres consideran que la mayoría de la sociedad los valora menos que ellos. Otros estudio de 14 países europeos valoraba en 7 sobre 10 a la profesión. Por otro lado, el 92% de la población española confía en los profesores de educación obligatoria, siendo estos los resultados más altos de la media europea (85%) (Fundación BBVA, 2009). Por último, el barómetro del CIS de 2005 mostraba que el 60% de los encuestados valora positivamente la profesión docente.

Elementos de la formación docente

Se puede actuar en distintas áreas. Para comenzar, en la **selección** inicial:

- Resulta revelador que el informe de McKinsey de 2010 mostrara que los resultados de un alumno pueden variar en un punto según el profesor que tenga.
- Esta selección debe ser un proceso, no una prueba única, ya que son muchos los aspectos a valorar y en los que se deben hacer balance.
- Los riesgos de la selección surgen cuando no se garantiza la igualdad de oportunidades. El Estado y las administraciones deben poner los medios.
- Se trata de un sistema más sostenible económicamente, ya que actualmente miles de personas no tienen plaza en las oposiciones.

En cuanto a la **formación inicial**, ésta suele ser universitaria. Hay dos modelos principales, el concurrente (grados de Magisterio) y consecutivo (profesores de Secundaria a través del máster de profesio-

rado), pero por otro lado está el mixto, al que tienden los modelos europeos. Este modelo se caracteriza por tener, al inicio de la formación, un mayor peso de la formación didáctico-pedagógica, y al final de la formación la disciplinar. Las carencias del modelo concurrente es que tiene más carencias disciplinares y del consecutivo que es mayoritariamente disciplinar. La formación para ser profesor de Secundaria debe repensarse también debido a la falta de prácticas en centros escolares durante los estudios.

Por último, la inducción debe reflexionarse de cara a los primeros años de trabajo del profesor. En España recibe el nombre de MIR educativo: se trataría de un programa entroncado dentro de la formación inicial que dura entorno a uno o dos años en un centro, teniendo un horario y un sueldo propios de profesor pero siendo supervisado por un tutor. Asimismo, el programa podría servir para la selección. En Europa ya son diecisiete países aplicando este programa de inducción.



Reflexiones finales

Todo comienza con definir el perfil competencial del profesor. Desde ahí, se construirían los marcos de regulación administrativa, los marcos de formación inicial, las condiciones para la selección del profesorado, y la formación permanente.

La flexibilidad es un elemento que contribuiría a la mejora de la formación, de cara a la gestión administrativa y también en la formación inicial: ¿por qué no crear grados para ser profesor de Matemáticas? No hay que olvidar que el objetivo final es la mejora del proceso de aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, para lo que deben aunarse los esfuerzos de todos.

Preguntas de los asistentes

- *¿En qué consiste la formación y la selección de profesores en Singapur, país que obtiene tan buenos resultados en PISA?*

Habrá que ver cómo evolucionan los procesos de formación y selección en la zona asiática porque tener buenos resultados en PISA no es tan difícil, probablemente tendremos mejores resultados con el nuevo programa de la LOMCE. Los procesos en estos países son cuestionables porque sus profesores viven bajo mucha presión, no tienen una estabilidad laboral y tienen pocos recursos sociales. En este sentido, los modelos europeos son más sostenibles en el futuro.

- *¿Cómo atraer y retener a los mejores docentes?*

No se trata tanto del sueldo, ya que en Finlandia, por ejemplo, no cobran mucho más que aquí. Se trata más de una cuestión de prestigio social: es la profesión más valorada por las mujeres y hombres a la hora de opinar sobre el trabajo de su pareja ideal. Debemos empezar por nosotros: creernos que estamos en la profesión más importante de la socie-

dad. Debe haber un movimiento común e individual donde se valore mucho la innovación y la implicación del profesor en su trabajo.

- *¿Por qué el proyecto de la LOMCE mejorará los resultados de PISA?*

Creo que sí mejorarán los resultados por las pruebas de evaluación, similares a las de PISA, que se harán a lo largo de los ciclos educativos. También es cierto que los datos de PISA no son del todo representativos actualmente, hay zonas de España que tienen buenísimos resultados. Pero sin duda preparar para estos exámenes hará que mejoren los resultados generales. De todas maneras, esta medida no debe alejarnos de nuestro objetivo principal, que es pensar sobre lo que significa ser docente, más allá de las notas que obtengamos.

Jesús Manso. Profesor de Política y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.



PONENCIA

Miguel R. Wilhelmi

Profesor de la UPNA

Texto: Nuria Morales Benito, alumna de Grado de Periodismo de la Universidad de Navarra

La reflexión sobre la formación inicial del profesorado fue un punto central en el encuentro organizado por el Consejo Escolar de Navarra el sábado 25 de mayo. Esta reflexión se fundamenta en que diversos estudios e informes producidos por la OCD y la consultoría McKinsey, entre otros, demuestran que una de las claves que permite obtener mejores resultados educativos es tener un profesorado excelente. Estos informes inciden tanto en la calidad de la formación inicial de los maestros de Infantil y Primaria, así como en la de los profesores de Secundaria y Bachillerato, teniendo en cuenta la formación permanente, el reciclaje profesional y el reconocimiento social de la profesión.

Con el objetivo de desentrañar algunas claves en la formación universitaria del profesorado, acudieron dos responsables desde las universidades pública y privada de Navarra. Desde la UPNA, Miguel R. Wilhelmi, director académico del Máster en Formación de Profesorado en Secundaria, secretario académico de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y profesor de Didáctica de las Matemáticas; por otro lado, desde la UNAV



Aurora Bernal

Profesora de la UNA

acudió Aurora Bernal, coordinadora de los grados de Magisterio y Educación Infantil y Primaria, subdirectora del Departamento de Educación y profesora de Historia y Teoría de la Educación.

Ambos ponentes expusieron las características formativas del profesorado que ofrecen en sus universidades, teniendo grandes similitudes en sus planes de estudios ya que ley educativa española establece un marco específico para todas las facultades de España con el objetivo de homogeneizar la profesionalización de una figura pública tan relevante como es el profesor. Según explicaron Miguel R. Wilhelmi y Aurora Bernal, el papel de las universidades garantizar la formación en estas competencias genéricas al profesorado, resaltando y añadiendo diferentes elementos según sea preferencia de cada institución universitaria. La formación que ofrece la Universidad Pública de Navarra se basa en el Grado de Educación Infantil y en el Grado de Educación Primaria (en castellano o en euskera) y en el ofrecimiento del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Por su lado, la Universidad de Navarra ofrece los grados

en Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria, con las posibilidades de estudiar el doble grado de Pedagogía con Infantil o con Primaria. La UNAV también oferta el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas.

Aspectos destacables de la formación inicial del profesorado

El valor de las prácticas y el Trabajo Fin de Grado

A pesar de la tradición de realizar prácticas durante la formación del profesorado, el nuevo plan de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia) ha reforzado los créditos dedicados al *Practicum* además de añadir el Trabajo Fin de Grado. Este trabajo pretende compendiar las competencias adquiridas durante la carrera con la práctica profesional. Las características principales del Trabajo Fin de Grado es que se realiza durante el último curso académico, que están ligadas a las prácticas en un centro educativo en particular y que van de la mano de la mención escogida por el

alumno para especializarse.

Por otro lado, tanto en la formación teórica como práctica del alumno, la capacidad de trabajo en equipo resulta fundamental para garantizar un perfil de docente de calidad. Por eso, ambas facultades exigen esta competencia a lo largo de todos los cursos.

Especialización a través de menciones

Con el nuevo plan de estudios la Administración ha legislado una lista de setenta menciones posibles dentro de la formación inicial del profesorado. Cada facultad, según sus recursos, ofrece unas menciones u otras. La Universidad Pública de Navarra oferta cuatro: Educación Física, Lengua extranjera (inglés o francés), Pedagogía Terapéutica, y Lenguaje Musical. Por su parte, la Universidad de Navarra ofrece dos menciones: Atención a la Diversidad y Competencia Lingüística en Lengua extranjera (inglés). Según se comentó en las ponencias, las menciones establecidas por la administración no contemplan una formación en nuevas tecnologías y en formación artística y plástica, lo que resulta una carencia remarcable del nuevo plan de estudios ya que son dos necesidades reales de los centros educativos y de la enseñanza.

Características del máster de profesorado para Secundaria

El Máster Universitario de Profesorado o Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria permite a acceder a la profesión de la enseñanza desde carreras universitarias o disciplinas específicas. Con el nuevo plan de estudios, todas las universidades españolas que lo ofertan deben estructurar el máster desde unos módulos genéricos de formación, unos módulos específicos e incluir el Trabajo de Fin de Máster. El objetivo de este máster es que los futuros profesores obtengan los conocimientos psicopedagógicos propios de la profesión de la enseñanza y en concreto de las materias de las que sean expertos. Los módulos específicos que ofrece la

Universidad Pública de Navarra son:

- Matemáticas
- Biología y Geología
- Física y Química
- Geografía e Historia
- Lengua Castellana y Literatura
- Inglés
- Economía
Administración de Empresas
- Tecnología
y sistemas electrónicos

La Universidad de Navarra, por otro lado, ofrece los módulos específicos de:

- Ciencia humanas y sociales
- Lengua y literatura
- Matemáticas y ciencias experimentales
- Enseñanza de idiomas
- Orientación educativa

Reflexiones sobre la formación inicial del profesorado

Un elemento fundamental en la formación inicial del profesorado debe ser la existencia real de un **enfoque interdisciplinar e integrado**. Durante su intervención, Aurora Bernal destacó la estructuración de los planes de estudios de profesorado que oferta la Universidad de Navarra según estos dos aspectos, mediante un trabajo coordinado entre los grados de Pedagogía, Infantil y Primaria tanto en los aspectos teóricos como prácticos. La concreción de un enfoque interdisciplinar e integrado se trabaja desde las materias genéricas de Teoría e Historia, Psicología, Sociología, Didáctica y organización, Métodos de investigación, Contenidos de las enseñanzas y Orientación.

El gran reto de la formación inicial del profesorado, según explicó Bernal, es “dar una visión integral de la educación, que cada maestro conozca la realidad de los otros ciclos de educación. Intentamos que todos los grados garanticen una visión amplia del contexto educativo y de todos los agentes y sujetos que participan en él, de modo que el profesor sea un actor social no solo para adaptarse al contexto sino para cambiarlo y mejorarlo”.

Miguel R. Wilhelmi, de la Universidad Pú-

blica de Navarra, hizo hincapié en las diferencias **entre la formación inicial para Infantil y Primaria respecto a la formación para Secundaria**. La diferencia fundamental, según explicó, es que la primera tiene una profunda base psicopedagógica. En la educación Secundaria pesa más el contenido disciplinar, por lo que la formación inicial de sus profesores tiene más carencias en el ámbito psicopedagógico. Miguel R. Wilhelmi indicó la desventaja de la formación para enseñar en Secundaria: “El debate está en que cualquier persona puede hacer el máster de Secundaria y ser profesor. La ventaja de esto es que hay grandes conocimientos disciplinares, pero la desventaja es que la formación inicial sobre qué es enseñar es diferente a la de los ciclos anteriores”.

Asimismo, Miguel R. Wilhelmi apuntó **tres aspectos iniciales para la formación inicial del profesor:**

- **La necesidad de una profunda formación humanística y científica:** “porque no puede enseñar un ignorante”
- **La creación de núcleos de continuidad:** “debemos formar a los maestros y profesores para la situación actual y para lo que venga. Por eso tenemos que rescatar aquello que dé continuidad y vigencia a qué significa ser profesor”.
- **La trasposición didáctica: del saber científico al saber enseñar en el profesorado de secundaria:** “Las reformas educativas deben contar con el profesorado y medir su impacto en las estructuras educativas, en el funcionamiento del sustento teórico de la educación y en la concreción en las aulas. Muchas reformas educativas se quedan en aspectos primero y segundo, no tanto en el tercero. Esto tiene relación con las pruebas PISA, que no dice prácticamente nada acerca del grado de conocimiento de los estudiantes y su competencia a *posteriori*. Se puede aplicar una metodología conductista y sacar muy buenos resultados. Y el objetivo no son los buenos resultados, sino obtener un alto grado de competencia.”

Miguel R. Wilhelmi, profesor de la UPNA y **Aurora Bernal**, profesora de la UNA.



MESA DE DEBATE

El profesorado que la escuela necesita

Texto: Nuria Morales Benito,
alumna de Grado de Periodismo
de la Universidad de Navarra

Participaron diferentes actores del sistema educativo, todos profesores:

Isabel Beltrán, representante del Servicio de Educación y Formación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Pedro Baile, en representación de las familias, es presidente de CONCAPA Navarra y de la APYMA de Carmelitas Vedruna.

Ricardo Abete, desde el sindicato de enseñanza privada SEPNA-FSIE.

Juan Carlos Ciria, en representación de los directores, es director del CIP ETI de Tudela.

ISABEL BELTRÁN

El complejo y exigente trabajo de ser docente.

Ya nadie entiende al profesor como alguien que atiende a un grupo, sino como alguien que llega por la mañana al centro y tiene

que atender a alumnos y familias, llevando a cabo un trabajo colaborativo con el resto de comunidad educativa y reflejando su desempeño en la sociedad. Toda la sociedad participa ahora de la educación, tiene algo que decir respecto a ella, independientemente que forme parte de la comunidad educativa o no.

Cuando un profesor llega al centro debe realizar una **serie de tareas complejas**: primero, programar su área, es decir, el programa del curso escolar según el grupo que le sea asignado, que tiene unas características concretas. Segundo, programar el aula, es decir, el día a día de las clases de un modo continuo y que se va reprogramando. En tercer lugar, programar las tutorías, las reuniones con el equipo docente para orientar a los alumnos y hacerle un seguimiento personal. Por último, debe haber un trabajo de colaboración con las familias, que en algunos casos no acuden fácilmente al centro.

A estas labores se suma la participación en los **planes comunes del centro**, es decir, la programación anual del centro, la programación de atención a la diversidad, la de formación, la de acción tutorial y el plan de mejora, entre otros. Por otra parte, el profesor es evaluado ahora externamente y debe participar en la elaboración del plan de mejora del centro cada año.

Competencias necesarias del buen docente.

Perfil competencial.

- Competencia científica: conocer bien la materia impartida, no se puede dar una asignatura de la que no se domina y eso ocurre en muchos casos.
- Competencia didáctica: cómo enseñar y cómo elaborar metodologías nuevas. El alumnado es cada vez más diverso en todos los aspectos.
- Competencia en innovación: elaborar y aplicar nuevos métodos y proyectos según las necesidades del alumnado.

- Competencia lingüística: el objetivo es sacar adelante la enseñanza bilingüe.
- Competencia digital: dominio de las nuevas tecnologías.

Perfil social: competencias como la intrapersonal, la interpersonal, para la empatía, para la solidaridad, la social y la relacional. Destaca la gran demanda que llega al Servicio de la **formación emocional:** es de gran importancia llevar el clima de convivencia en el aula porque está demostrado empíricamente que cuando entra la educación emocional y mejora el clima, los resultados mejoran directamente. La **empatía** es, en este sentido, muy necesaria con los alumnos, ya que al ponerse el profesor en su lugar, aunque éste discrepe con su actitud, el alumno es consciente de este esfuerzo de comprensión y mejora su actitud y su colaboración con el profesor.

Perfil de liderazgo: no solo es del equipo directivo, también de los tutores y profesor en el aula.

Crecimiento de las redes de formación.

Los **actores** que participan en la mejora de la formación del profesorado en diferentes áreas educativas son cada vez más: asesores del departamento, diferentes entidades sociales, sindicatos, la Fundación Navarra para la Excelencia, el Teléfono de la Esperanza... La formación ya no se entiende como tener una serie de conocimientos sino como práctica guiada necesaria después de la formación inicial.

Es destacable la **red de centros** que han incentivado este proceso de formación, en concreto 15 redes de calidad integradas por 199 centros que aúna el trabajo de los coordinadores y responsables de calidad en los centros, los asesores de calidad del departamento trabajan con ellos mucho.

Logros del profesorado navarro

Las redes de trabajo no han sido exclusivas del profesor sino de todo su centro, y también han llegado a las familias.

Los profesores nos piden formación en competencias. El año que viene desarrollaremos este programa. Destaca la forma-



ción en educación emocional, que incide en desarrollar la vocación del profesor para que no se vea apartado del sistema educativo por tener deficiencias en la docencia. Este es un trabajo no sólo de la formación inicial, sino también de la formación permanente.

Algunos indicadores de formación:

- Las acciones formativas se han desarrollado desde 738 centros gracias a la iniciativa de los propios profesores. Se ha obtenido una buena valoración de esta formación.
- Más de 14.000 certificados.
- 35 centros reconocidos según la Norma SGCC del Departamento.
- 10 centros con acreditación de ISO 9001.
- 18 centros han obtenido el sello EFQM.
- 41 centros han elaborado su Carta de servicios.
- Las encuestas de satisfacción obtienen una valoración superior a 7.

PEDRO BAILE

¿Cuál es la valoración de los padres hacia el profesorado?

Debe valorarse al profesor como el principal recurso del sistema educativo y de los centros, ya que se trata de la piedra angular. Sin un profesorado de calidad, motivado y valorado, no se puede conseguir un sistema operativo y con sentido. El sistema educativo tiene cuatro elementos: el profesorado, alumnado, la Administración y los padres. Como falle alguna de ellas, el sistema no funciona, se torna deficiente.

Desde el conjunto de miembros de la APYMA se han recogido las valoraciones sobre el profesorado: se cree que el **profesorado en sí mismo se infravalora**, que piensa que no se les reconoce su profesionalidad. Otro problema es el aspecto reivindicativo de los propios **salarios**, que no es lo fundamental pero sí es importante. Por otro lado, la propia satisfacción de los profesores en cuanto a la labor que hacen: hay ocasiones en que **se sienten aislados en sus iniciativas**, que no reciben apoyo ni por el centro, ni por los padres ni por los

alumnos. Además, hay mucha **lentitud en la solución de los problemas** del profesorado y del propio alumnado. Se deben buscar los medios para solucionar esta problemática. En este sentido entra un cambio en el sistema fundamental en los últimos 50 años: antes se defendía al profesor cuando había un problema, ahora **se ha afectado a la autoridad del profesorado** porque se tiende a dar la razón al alumnado.

¿Qué demandan los padres?

Tres aspectos centrales:

Vocación docente: se puede fomentar y desarrollar. La vocación es disfrutar enseñando, y no es un elemento genético sino que puede incentivarse de forma tardía. Es necesario que el profesorado tenga y sienta esta vocación.

La profesionalidad desde la estima propia del profesorado. Hay que lograrlo desde el valor competencial del profesorado, su formación y reciclaje para conseguir que sólo los mejores sean profesores.

La dedicación: no se trata de cumplir las horas de clases, significa la atención al alumnado y a los padres, la investigación... y se deben tener en cuenta todas esas horas que no están siendo retribuidas.

En conclusión, ninguna ley resolverá esto si no construimos los propios profesores esta cultura educativa. Subir el nivel educativo, más allá de los índices de resultados, quiere decir involucrar a los cuatro sectores del sistema educativo mencionados.

RICARDO ABETE

¿Qué profesorado se necesita?

Un **profesor comprometido** con las obligaciones propias y que se le encomiendan, en definitiva que cumple con un proyecto educativo propio de las leyes de cada momento y de los procesos de aprendizaje necesarios. Aquí entra también los valores propios de cada centro educativo, según sea de enseñanza pública, privada o concertada.

El profesor comprometido vive en tensión ya que la realidad educativa es una **con-**



traposición constante de modelos: enseñanza comprensiva contra la enseñanza del esfuerzo; enseñanza laica contra la enseñanza religiosa; enseñanza pública frente a la enseñanza privada, y un largo etcétera.

¿Cómo solucionarlo? Mediante un **pacto educativo** que no ha sido conseguido todavía. Es absolutamente necesario para la estabilidad del sistema, la tranquilidad de los profesionales y padres y para el buen progreso de los alumnos. Y en su elaboración debe incluirse a todos los actores del sistema educativo: a los padres, a los partidos políticos, a los profesionales, alumnos y a los sindicatos. Este pacto debe reconocer la **educación como un bien común y un compromiso para la sociedad** mediante:

- Un sistema escolar libre, no subsidiario.
- La búsqueda de calidad educativa
- Un sistema libre y democrático donde se creen centros educativos para todos y con el dinero de todos.
- Que permita a los padres escoger el centro que deseen para sus hijos.
- Que se acepte la educación diferenciada por sexos, potenciando los aspectos de cada uno de ellos, sin entender el modelo educativo como un género único que se ve desgajado con la educación diferenciada. Del mismo modo, debe hacer realidad el modelo de educación mixta.
- Que el profesor sea tolerante y esté enriquecido por la diversidad, la convivencia en un proceso educativo plural donde todos somos iguales.

¿Qué demanda el profesor?

- Un estatus social reconocido a través del prestigio, algo que también afecta a la función salarial.
- El acceso a la formación, sólo posible mediante los recursos: no se puede acceder a formación tecnológica si no hay recursos electrónicos en las aulas, por ejemplo.
- Una mayor comprensión de su trabajo
- Un proceso de selección para obtener la calidad que vaya más allá de las oposiciones y de las entrevistas personales.

La calidad del sistema está en función de la calidad del profesorado. Definimos el profesor de calidad como aquel individuo éticamente preparado, con capacidad de integrarse en un grupo de trabajo y con unos conocimientos especializados.

¿Cómo alcanzar un profesorado de calidad? La dignificación de su trabajo es imprescindible, y esto supone alejarse de las horas en las aulas como la estructura fundamental de su trabajo, además de fomentar un **número de alumnos menor por profesor** para que pueda atenderse mejor la diversidad y el seguimiento individualizado, entendiendo la docencia como un coaching de cara al alumno. Debe valorarse el número de **horas trabajadas fuera del colegio** (correcciones de exámenes, llamadas a padres desde el hogar, reuniones de profesores fuera del colegio, preparación de las clases) así como las **actividades extracurriculares** como las salidas culturales, las excursiones o convivencias con alumnos, etc.

En conclusión, el profesor comprometido sólo puede formarse en un entorno digno y de calidad, habiendo sido formado y seleccionado adecuadamente, que esté éticamente preparado y que tenga capacidad de trabajo en grupo así como un conocimiento especializado.

JUAN CARLOS CIRIA

El orgullo del profesor es que aporta algo a los alumnos, por eso es importante que quien dirija un centro sea también un docente, no un gerente o un especialista. Los núcleos de movimiento de los centros son las aulas, la tutoría y la planificación.

El profesor necesitado en el aula.

- No sólo conocer la materia sino tener unas capacidades pedagógicas.
- Atención al primer día de clase: que el alumno tenga claro cuáles son las reglas del juego y que exista el pacto con él de manera razonada. Diferenciar entre evaluación y calificación: la evaluación es un proceso continuo y requiere la implicación del profesor. Debe haber una revisión de enfoques.

- Diseñar actividades de aprendizaje.
- Coordinación entre los docentes, a pesar de la libertad de cátedra. Sólo se alcanzará la eficacia mediante el trabajo conjunto.

El profesor necesitado en la tutoría: en la asignatura y en el aula. Un buen tutor conoce al alumno y las metodologías a emplear en la evaluación. La entrevista con el alumno y con la familia es fundamental para conseguir la implicación del propio alumno. Esto evita que el alumno abandone el sistema educativo.

El profesor en los departamentos de las materias: ayuda y consejo a los profesores nuevos.

El profesor en el centro: la clave de la gestión de calidad es la planificación, tener un objetivo definido y hacer un seguimiento además de proponer mejoras. Otro nivel de gestión es que el profesorado esté inmerso en una organización que debe conocer y respetar a todos los niveles y que le permita proponer todas las mejoras que sean necesarias. El profesor debe ser integrante del propio sistema de calidad, siendo el sistema no burocrático sino capaz de cumplir los objetivos y las propuestas.

Las competencias a fomentar en el aula.

- Respecto a los conflictos propios del aula deben prevenirse y tener medios para resolverlos.
- Se deben preparar las clases apostando por la calidad de la enseñanza del aprendizaje del alumno.
- Trabajo en equipo, implicación y buenas prácticas (hábitos saludables, innovación, respeto al medio ambiente).
- Desarrollar la vocación.
- Reconocimiento de la profesión.
- Innovación, creatividad y emprendimiento.

El objetivo es formar personas y profesionales: no hay máquina que nos cambie esta función evidente y fundamental, la esencia de la educación.



EL PROFESORADO SITUACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA CONCERTADA DE NAVARRA

Mª Paz Murillo

Profesora de la concertada

Fiel a su cita, el otoño, pesado y caluroso este año en sus comienzos, hace presencia dejando atrás la locura estival con sus sueños -siempre inacabados e insuficientes-, la playa, la montaña, las vacaciones, la familia...

Como cada inicio de curso, septiembre vuelve a protagonizar la escena y con él, nos invaden las prisas, el despertador, el tráfico, la rutina cotidiana, el cole, los alumnos y alumnas...

Nuestras vidas, las de los sufridos y apasionados "profes", tras el merecido descanso del verano, cuando todo en la naturaleza se recoge y se calma preparándose para invernarse, (los educadores siempre a contracorriente) estallan como si de la primavera se tratase y es el momento de, renovada la ilusión, hacer proyectos, plantearse retos y objetivos, elaborar planes, reencontrarse con los compañeros, iniciar la andadura con un nuevo grupo de chavales...

Y en este marco emocional y laboral incomparable que es cada comienzo de curso, en medio de la zozobra de la barca que se acaba de hacer a la mar, desde este mirador que me ofrece el Consejo Escolar de Navarra, me gustaría **compartir con vosotros algunas reflexiones sobre un par de aspectos importantes y preocupantes de la situación actual y real en la que se encuentra el profesorado de la Enseñanza Concertada en Navarra.**

El primero tiene que ver con **los salarios y la pérdida de poder adquisitivo de los docentes y no docentes.** Es muy fácil de entender haciendo un poco memoria de los cursos 2010-13. Basta con analizar la evolución de los mismos desde el **mes de junio de 2010**, con la primera bajada salarial, (que en el profesorado de infantil – primaria supone un descenso del **4,70%** y en el profesorado de secundaria – bachillerato de un **6,40%** al mes) hasta la actualidad.

A la primera brutal embestida hay que añadirle la **no actualización del IPC durante estos años y el Acuerdo de Navarra de 2012, firmado por el sindicato SEPNA y la Patronal** en el que con la excusa del **una bajada de sueldo del 2,5% para el personal docente y un 2% para el no docente**, se firma **una bajada de sueldo del 2,5% para el personal docente y un 2% para el no docente** (que si con el paso del tiempo se ha demostrado injusto e innecesario para ambos, resulta **aberrante y perverso para los segundos**, a quienes además de tener sueldos miserables, dicho decreto no afectaba para nada). Acuerdo este que no debemos olvidar, **se ha vuelto a revalidar hasta el 31 de agosto de 2014.**

¿Y qué supone esto para el ya humilde sueldo de los trabajadores de la Concertada? **Una pérdida de poder adquisitivo superior en muchos casos al 16%.** No, **todavía no somos** (como alguien adver-

tía en las movilizaciones de protesta, de seguir así las cosas) **"milleuristas"**, pero estamos muchísimo más cerca de serlo, y lo que es peor, si no hacemos algo para remediarlo, en el camino que nos conduce irremediablemente hacia ello.

Podríamos enumerar muchos aspectos de los acuerdos de los últimos años que nos han llevado **décadas atrás en derechos** y han supuesto **un grave empeoramiento en las condiciones laborales:**

- El acuerdo mantiene **la reducción de jornada a los 57 años**, pero **no para todos.** Es necesario cumplir los requisitos para acceder a la jubilación parcial anticipada. Para los que no cumplen este requisito, la reducción es de 2 horas.
- También se ha perdido la opción de no dar clase que con 38 años cotizados las mujeres y 37 los hombres se tenía a partir del contrato de relevo anterior.
- Permite a su vez, que no se abonen las **sustituciones**, en cualquier etapa, hasta pasado 10 días lectivos (2 semanas naturales) desde el comienzo de la baja. Con lo cual, niños de infantil por ejemplo, pueden estar durante dos semanas con varios profesores al día, para cubrir estas bajas, (tratando de convencernos que eso no va a afectar a la calidad educativa...).
- Tuvimos que esperar hasta octubre de 2012 para que se aprobasen las **tablas salariales de 2010 a 2012.** Gracias a esto los no docentes tuvieron que **esperar** para ver actualizados sus salarios y



poder cobrar los retrasos de esos años.

- Tampoco el personal no docente tiene pago delegado.
- Los logopedas siguen con una carga de 34 horas lectivas, viendo la imposibilidad de llegar a tener jornada completa, siendo diplomados, con lo que supone de menos salario al mes.

Pero permitidme que profundice ahora en un tema que me preocupa especialmente y que es, a mi juicio, como un volcán en estado latente: **la carga de trabajo no lectivo en los profesores de los centros concertados.**

Se trata de un tema al que los compañeros de ciencias podríamos calificar de **indirectamente proporcional al de los salarios.** Al contrario que estos, en los últimos años va creciendo desproporcionadamente.

Pero vayamos al fondo de la cuestión. Comencemos por aclarar **qué es eso de las horas no lectivas.**

Nuestro convenio define claramente qué es el trabajo no lectivo: **todo aquello que está vinculado a la labor docente que no sea impartir clases:** preparar clases, corregir exámenes, recibir a padres, programar, asistir a reuniones, a formación, preparar la Navidad, la actuación de fin de curso, decorar los pasillos, el día de la paz, la fiesta del colegio... y así una interminable lista.

El saco es tan grande que, para evitarse problemas legales, añade una coletilla:

que se realice en el centro, dentro del horario escolar. Es decir, que todo aquello que hacemos fuera del centro o pasadas las 13:30h o las 17:30h, no es trabajo no lectivo. Y todos sabemos que son prácticamente todos los profesores los que a diario realizan muchas tareas en casa aunque para ello tengan que hipotecar su tiempo y su vida privada.

Lo escrito nada tiene que ver con la realidad. La realidad, todos lo sabemos, es radicalmente diferente. La pregunta que nos hacemos es: **¿cuántas horas no lectivas mete, realmente, a la semana un profesor de la concertada?**

Algunos centros, desde sus Comités de Empresa y delegados sindicales han sugerido a la dirección hacer un estudio entre los profesores para saber el tiempo que emplean para sacar adelante todos los temas que su labor exige. En aquellos centros que se ha realizado el resultado ha sido inapelable. Las 330 horas no lectivas establecidas para el curso son superadas, duplicadas, y en algunos casos hasta triplicadas.

Y no será que queremos abarcar demasiados frentes y lo más importante que es nuestra labor educativa lo vamos viendo lejos. Nos perdemos por el camino ejerciendo de secretarios, técnicos, programadores,... se nos llena la boca con proyectos...planes de mejora...pero quizás no nos dejan avanzar en la esencia de nuestro trabajo, **el trato directo con los**

alumnos y la conexión con su mundo y sus problemas.

Cada día la presión social es mayor. De los profesores se espera todo. A ellos se les exige cada día más: ha de responder a todas las necesidades de formación: los idiomas, la paz, el consumo, la imagen, la seguridad vial, la convivencia, el medio ambiente, los valores...

Con esta reflexión, y viendo la continua pérdida a la que se está llevando al profesorado de la enseñanza concertada, me permito desde aquí proponer sentarnos a dialogar, a hablar..., constituir de una vez por todas la Mesa de Concertada. Es hoy, más que nunca necesario llegar a acuerdos, crear una mesa de diálogo y debate en la que Gobierno, Patronal y Sindicatos juntos, podamos consensuar los diferentes temas que nos afectan.

Porque estaremos de acuerdo en que la mejora continua y constante de la Educación en todos los campos nos enriquece como personas y como sociedad.

En definitiva que debemos caminar juntos en la búsqueda de la excelencia.

M^a Paz Murillo,
Profesora de Concertada



EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

José Miguel Gastón
Amaia Zubietta

Sindicato STEE-EILAS

El papel del profesorado sigue siendo un elemento central en todos los debates sobre educación. A la luz de los “pobres” resultados que para el Estado español arrojan las sucesivas evaluaciones externas, cualquiera construye dogmas peyorativos que se van transmitiendo de boca en boca y que desprestigian la labor docente. Opiniones que, en multitud de momentos, no son sino una cortina de humo que busca distraer la atención y evitar que se exijan responsabilidades a quienes han hecho caso omiso de las suyas, tanto a nivel educativo como social y político. Ser docente en el siglo XXI, de igual forma que lo ha sido a lo largo de la historia, es un reto apasionante. Trabajar con y junto a personas en su proceso educativo, tanto humano como académico y formativo, exige, de antemano, ser consciente del alcance de esa responsabilidad. Debe ser, por ello, una profesión vocacional. Una cualidad a la que recurren en ocasiones las administraciones para pedirnos esfuerzos añadidos, incluso vulnerando las más mínimas condiciones laborales.

Educamos en valores universales, en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos: equidad, justicia, igualdad de oportunidades, libertad, respeto, solidaridad, cooperación,...

valores que debemos aportar a nuestro alumnado a través de la práctica docente, pero, también, a partir de nuestro compromiso con la sociedad en la que vivimos. Formamos académicamente; transmitimos saberes y proporcionamos herramientas útiles para la búsqueda del conocimiento, para su análisis, su interiorización y su aplicación en el futuro laboral. Educación y formación son prácticas complementarias, deben ir de la mano, para enriquecerse y para construir personas íntegras, que sepan y quieran vivir en comunidad.

Para poder desarrollar esa labor correctamente, el profesorado debe recibir una adecuada formación inicial, que deberá renovarse permanentemente. Una formación que, tanto en su periplo universitario como en su ámbito laboral, deberá actualizarse científica y didácticamente para poder adaptar su trabajo al reto que supone educar a las sucesivas generaciones en un mundo en constante transformación. Una formación que, ahora más que nunca, no puede eludir la concienciación sobre la importancia que la defensa de esos valores universales a los que hemos hecho referencia anteriormente, tiene como correctores de las profundas desigualdades que existen en el mundo actual.

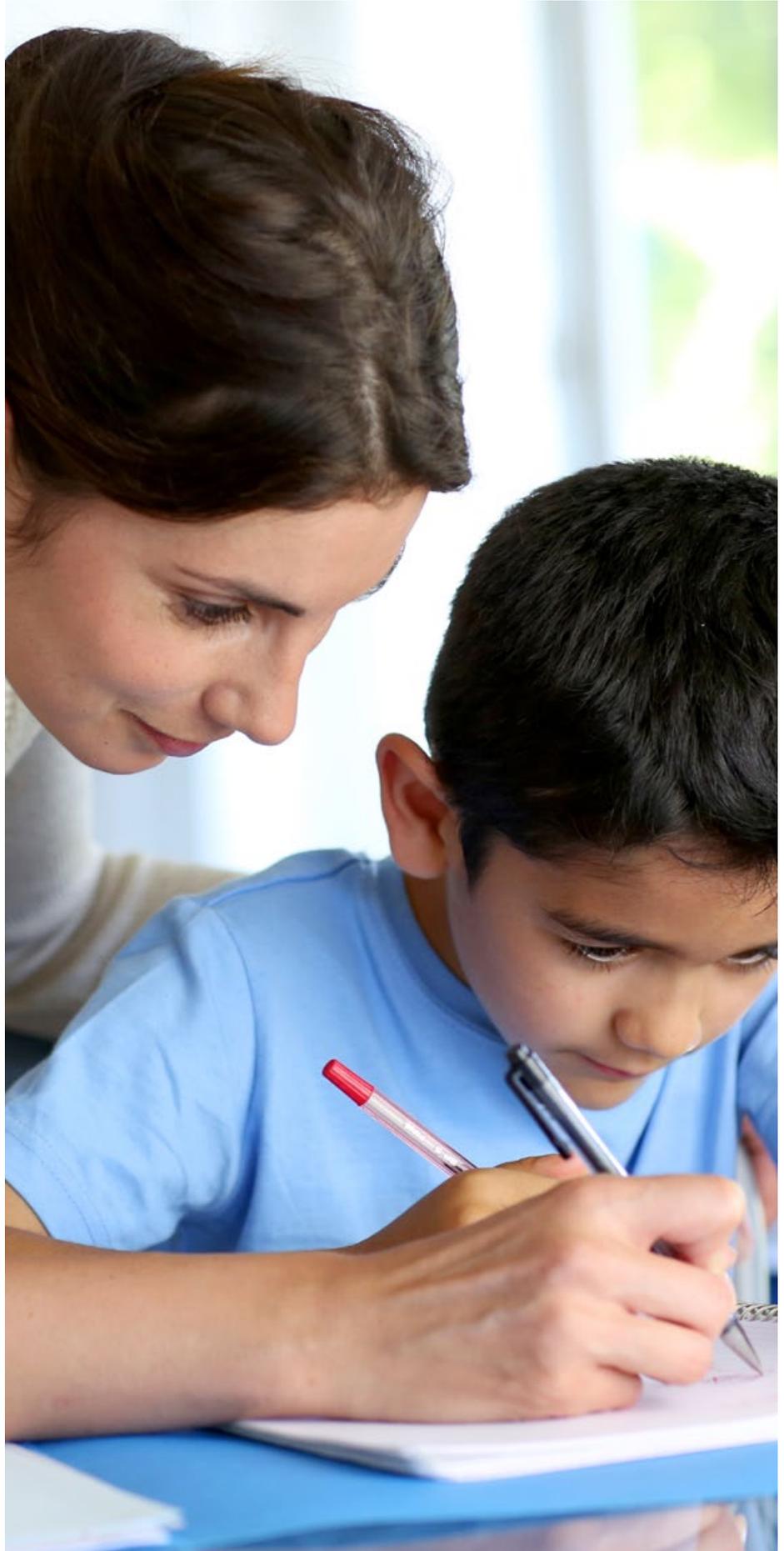
¿Cómo queda la práctica docente con la LOMCE? No lo sabemos a ciencia cierta, porque no conocemos cuál va a ser su recorrido, aunque intuimos sus intenciones ideológicas. Si nos atenemos al hecho de que, según sus mentores, “la calidad educativa debe medirse en función de los resultados [académicos –añadimos, nosotras-] de los estudiantes” y del grado de “empleabilidad” que se consiga, debemos concluir que la “nueva” ley educativa apuesta principalmente por un proceso formativo donde se pone el acento en una serie de aspectos utilitaristas y no en el carácter integral que el proceso educativo debe tener. El relacionar éxito o fracaso escolar con el nivel de talento que posea el alumnado y con sus resultados, sin analizar el contexto socioeconómico y cultural del que proviene, sin plantearse la corrección de las desigualdades que en esos ámbitos se desarrollan y que condicionan los procesos de aprendizaje, significa dejar en la estacada a amplios sectores de la población.

Un carácter integral que la LOMCE destierra conscientemente al plegarse de manera decidida a los dictados del mercado. De hecho, aunque más tarde lo matizaron, el anteproyecto de la LOMCE comenzaba así: “la educación es el motor que promueve la competitividad de

la economía y el nivel de prosperidad de un país”. Toda una declaración de intenciones que, lejos de huir de “debates ideológicos”, acentúa una tendencia claramente neoliberal. El profesorado que tendrá que gestionar ese proyecto deberá, por tanto, tener un perfil más técnico, ser un especialista, dominar, todavía más, el ámbito de la ciencia que le toque impartir, diseñar y formalizar proyectos que acentúen el conocimiento de una rama científica determinada, para así captar determinado tipo de alumnado. Un profesorado más técnico y menos humano, cuyas estrategias de actualización tanto científica como didáctica puedan llegar a ser impuestas por las grandes multinacionales que, si no se remedia, podrían financiar proyectos en diferentes niveles educativos.

Nuestro perfil de profesorado no comparte esos principios. En un mundo como el actual, en constante cambio, repleto de desigualdades, entre pueblos, entre clases, entre personas o entre sexos, es preciso impulsar una serie de elementos correctores que se deben transmitir a través del proceso educativo. Y es en esa tarea donde el profesorado que necesitamos debe actuar. Sin desdeñar la formación científica, por supuesto; pero, sobre todo, sabiendo que su dominio de la ciencia no debe estar al servicio de los mercados, sino al de las personas, para así diseñar modelos de sociedad alternativos, donde la equidad y la justicia se impongan, donde no sea necesario elevar a los altares al profesorado, convirtiéndolos en “autoridad pública”, para protegerlos del mundo que les rodea. Serán su compromiso con su propia formación, con el impulso de una serie de valores, con el proceso educativo del alumnado, con la implicación en la comunidad en la que vive y desarrolla su actividad laboral, algunos de los factores que le otorgarán la autoridad “necesaria” para prestigiarse, sin tener que conseguirla a base de decretos gubernamentales.

José Miguel Gastón, Amaia Zubieta.
Sindicato STEE-EILAS.





LA FORMACIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO NAVARRO

Isabel Górriz Noáin
Javier Izcue Argandoña

Sección de Formación y Calidad

PRELIMINAR

La mejora de cualquier sistema educativo requiere de un profesorado bien formado, con una motivación creativa y decididamente comprometido. La comunidad educativa reconoce que sin buenos docentes es mucho más difícil tener buenos discentes.

En los últimos años instituciones como la Comisión Europea, el Consejo Escolar del Estado, y numerosos estudios y experiencias de los diversos sistemas escolares han formulado recomendaciones y han extraído conclusiones con el objetivo de mejorar la formación del profesorado. Recordemos algunas de ellas.

PROFESIÓN, PROFERIR, PROFESOR

Puede parecer extraño tener que recordar que la actividad docente es una profesión. ¿No indican ya ambas palabras, *profesión* y *profesor*, que comparten raíz? El origen común de ambas voces encierra dos claves: una moral, decir la verdad, (piénsese en la palabra *confesión*), y otra virtual, la capacidad de comunicarse, de expresarse en público (*proferir*).

Para el concepto de **profesión** recordaremos una de las definiciones más citadas, la de la Organización Nacional de Colegios Profesionales de Australia, que podríamos traducir como *“Una profesión es un grupo disciplinado de personas que se adhiere a unos estándares éticos y que se presenta y es aceptado por la sociedad como poseedor de conocimientos y habilidades específicos en un vasto cuerpo de conocimiento que proviene de la investigación, la educación y la práctica en un alto nivel, y que está preparado para aplicar este conocimiento y ejercer dichas habilidades en interés de los demás.”* Dicha definición es sustentada en la expresa exigencia de la necesidad de que un código deontológico rija las actividades de toda profesión, código que, por supuesto, va más allá de las obligaciones morales del individuo como tal. El código contempla también el comportamiento que el profesional mantiene hacia sus colegas y hacia el público en general. Dicho estatuto es también conocido y aceptado por la comunidad.

¿Qué principios éticos, qué conocimientos, qué habilidades, qué experiencias

conforman el corazón de la docencia en nuestra época? ¿Qué profesorado necesita nuestra sociedad?

COMPETENCIAS CLAVE DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El Consejo de Educación de la Comisión Europea(*) formula varias **recomendaciones** sobre cómo debe entenderse la docencia:

- La docencia ha de considerarse una profesión.
- Los candidatos a ejercerla han de graduarse en estudios afines a ella en universidades o centros de enseñanza superior para adquirir:
- El corpus de conocimientos de la materia que se va a enseñar.
- El conocimiento pedagógico.
- La formación didáctica.
- La práctica en investigación educativa para la mejora de la actividad.
- La capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar al alumnado.

(*) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission. Directorate-General for Education and Culture

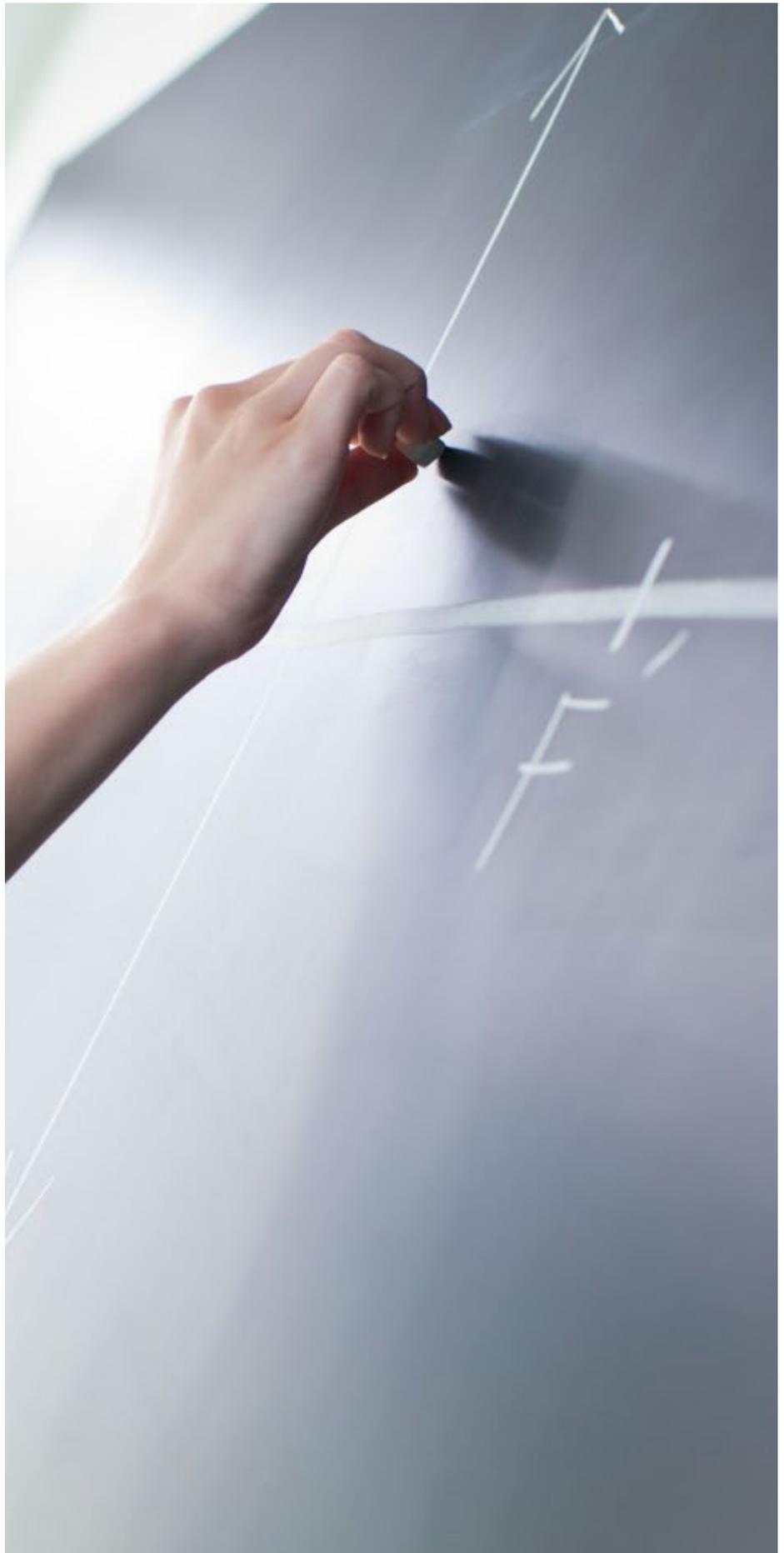
- El reconocimiento de la naturaleza social y cultural de la educación
- La docencia debe incardinarse en el principio social europeo de aprendizaje a lo largo de la vida, y el derecho y deber de formación permanente del profesorado.
- La movilidad es un principio profesional, sea movilidad espacial (entre regiones o países), jerárquica (entre distintos niveles) o intersectorial (entre distintas profesiones educativas).
- La colaboración ha de regir la relación entre el profesorado, los centros educativos, y los organismos con competencias educativas y culturales.

Las **competencias clave** del profesorado se asocian en tres ejes: trabajar con los otros, trabajar con la información, con el conocimiento y con las tecnologías, y trabajar socialmente y en beneficio de la sociedad.

Si la docencia, si la enseñanza ha de considerarse un oficio, no sólo una vocación de servicio, la primera tarea habría de ser convertirla en una profesión de prestigio, atractiva, que permita atraer a los jóvenes de mayor talento y capacidad. La docencia no puede ser la salida fácil para universitarios despistados ni una mera fuente de trabajo cuando se cierran otras oportunidades laborales. Es evidente la necesidad de una formación inicial de calidad para el nuevo profesorado. Para ello sería importante considerar unas notas de corte y unos requisitos académicos previos (en idiomas, por ejemplo) que favorezcan la calidad de estos futuros profesionales.

Para la mejora de los sistemas educativos es necesario **atraer el talento**, formar a los nuevos docentes, retenerlos en la comunidad educativa y estimular su desarrollo profesional, permitiendo la definición de distintos perfiles profesionales:

- Gestión y dirección educativa
- Orientación
- Investigación y renovación pedagógica
- Práctica y docencia
- Formación de docentes





Los diversos grados de especialización exigen, exigen además del núcleo compartido, distintas competencias profesionales.

EVALUACIONES

En la última década diversas **evaluaciones competenciales** han provocado la comparación entre distintos sistemas educativos. Paradójicamente, el más conocido es el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En este Informe no sólo se detallan los resultados de los estudiantes por países, sino que también, como en el caso español, se establecen indicadores de comparación entre diversas comunidades autónomas. En ese contexto de análisis de los resultados de ámbito nacional e internacional, aparece la Comunidad Foral de Navarra. Más allá del lugar en que se encuentre el sistema educativo navarro (o más allá del punto de partida de dicho sistema), evaluaciones como PISA son una radical oportunidad para establecer o revisar los planes de mejora.

Muchos informes educativos, el de la consultora Mackinsey & Co. entre otros, analizan los planes que permiten mejorar los sistemas educativos. El caso navarro, en el marco español, corresponde a un sistema que permite avanzar de “bueno” a “muy bueno”, en una fase de progresión. Entre el conjunto de medidas que podrían lograr ese objetivo, se citan algunas como la de desarrollar la docencia y la dirección escolar como carreras profesionales, lo que podría dar una mayor autonomía a los centros y, tal vez, una mayor innovación y creatividad.

Es cierto que el sistema educativo español se articula ya en tres niveles de decisión: el marco jurídico nacional, las competencias autonómicas y la autonomía de los centros. Es una estructura que puede permitir un salto cualitativo en la mejora de la calidad de la educación. Este proceso de mejora, que en el caso español requiere de esas tres instancias, debe basarse además en la colaboración del profesorado de los centros y de los distintos claustros entre sí.

Es evidente que la estabilidad de plantillas y una cierta continuidad de los equipos directivos, así como una normativa reposada, son factores importantes en los procesos de mejora. Añádase a estos que la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros, un proceso que ya lleva muchos años extendiéndose en Navarra, puede también impulsar la mejora de los sistemas educativos.

EL PLAN ES MEJORAR

El análisis de las distintas evaluaciones externas y diagnósticas muestra que estamos en un momento clave para la renovación del sistema educativo navarro. El éxito de los planes de mejora exige un profesorado de calidad.

Antes se ha recordado la decisiva importancia de la formación inicial de futuro profesorado. Fundamental es señalar de nuevo la necesidad de una formación permanente del profesorado.

El mundo cambia, el alumnado cambia,



la escuela debe cambiar a ese ritmo. El profesorado no puede quedarse al margen. Nuevos retos sociales, nuevos dilemas éticos, una definición cambiante sobre qué es ser humano. Y dado que somos paisanos de Ramón y Cajal, permítasenos citar una de las nuevas fronteras del conocimiento: la **neurociencia**.

En estos últimos veinte años, la ciencia está levantando el mapa cerebral del conocimiento. Recordemos, por ejemplos, las funciones neuroevolutivas citadas por Mel Levine: atención, memoria lingüística, ordenación espacial, ordenación secuencial, motora, pensamiento superior, pensamiento social. Todos estos elementos tienen una función determinante en el aprendizaje (en la ecuación *mentes distintas, aprendizajes distintos*). ¿Qué sabemos los docentes de ellos? ¿Cómo incorporarlos a nuestra praxis?

Es bien conocido que muchas de los casos específicos de aprendizaje (déficit de atención, hiperactividad, alto rendimiento, necesidades educativas

especiales...) exigen conocimientos específicos para los docentes que trabajan con alumnado en alguna de esas situaciones.

Otra área de trabajo de nuestro tiempo que quisiéramos citar, por su actualidad, es la que vincula el aprendizaje con las emociones. Sabemos que hay una conexión profunda y antigua, que apenas en nuestros días se empieza a comprender, entre los distintos estados emocionales, los recuerdos y el aprendizaje.

Por ello, la motivación para el aprendizaje debe estimularse teniendo presente la importancia de emociones y sentimientos, o las difíciles relaciones entre razón y emoción, especialmente en las etapas de formación (infancia) o de independencia (adolescencia). La promesa de una futura recompensa, quien trabaja con jóvenes lo sabe bien, no suele ser casi nunca un estímulo suficiente. En conflicto, la emoción intensa, el estímulo cercano suelen imponerse al razonamiento o a la previsión. ¿Cómo manejar esa convivencia entre personas

distintas, entre deseos encontrados, entre obligaciones y emociones, entre la realidad y el deseo?

Y, así como en estas dos áreas citadas, neurociencia o **inteligencia emocional**, hay muchas otras en las que debe trabajar la formación permanente (liderazgo, *coaching*, trabajo cooperativo, redes asociativas, gestión de la calidad, redes sociales...)

DOCENTES, DECENTES

Es evidente que cualquier profesión, y no menos la que nos ocupa, debe atorregirse por un **código deontológico**. Hemos hablado de una formación inicial de calidad y de una formación permanente como requisitos profesionales. Recordemos algunos elementos que debería recoger ese código: el respeto a los alumnos y alumnas, el respeto a las familias, el respeto a la propia institución, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a la sociedad, el respeto a la profesión, en suma, el respeto a uno mismo y a los demás. La



sociedad ha de dar valor a la educación como elemento de progreso individual y social, respetando los derechos del profesorado y la comunidad educativa.

Además de la ética, el docente debe asumir la responsabilidad de su competencia profesional. Entre estas obligaciones están la de actualizar los conocimientos científicos, tecnológicos y pedagógicos, y la de mejorar su práctica docente desde un perfil investigador e innovador.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN NAVARRA

En este marco trabaja la Sección de Formación y Calidad del Departamento de Educación. La formación permanente del profesorado debe impulsar el desarrollo de las competencias profesionales que todos los docentes necesitan para una óptima práctica profesional.

Una vez recogidas la **detección de necesidades** de formación de los centros, la Sección de Formación y Calidad las analiza e intenta responder a ellas de acuerdo con los recursos humanos y materiales de los que dispone.

Este curso 2013/2014 el Plan de Formación del Profesorado del Departamento de Educación tiene como objetivos principales impulsar la **calidad** del sistema educativo navarro, responder a las necesidades detectadas por los centros y el profesorado, y mejorar las competencias docentes. Todo ello se articula a través de las siguientes **líneas de actuación**:

Línea 1: Promover el liderazgo de los equipos directivos en la formación del profesorado.

Línea 2: Potenciar la formación institucional en el centro, recogida en los planes de mejora.

Línea 3: Establecer estrategias para la reflexión conjunta del profesorado y su trabajo colaborativo y para la creación de redes de formación intercentros que fomenten el intercambio de buenas prácticas.

Línea 4: Impulsar la formación orientada a mejorar los procesos de aula, para conseguir la máxima transferencia de la formación del profesorado al alumnado.

Línea 5: Fomentar la mejora de las competencias profesionales docentes.

Línea 6: Promover el establecimiento

de procedimientos periódicos de evaluación de la formación del profesorado para la mejora de la calidad de la práctica docente.

Para la consecución de las líneas prioritarias de formación, las unidades administrativas competentes trabajan en el diseño y oferta de los siguientes **programas formativos**:

Programa 1. Formación en la mejora de la convivencia, la igualdad de oportunidades, la promoción de la salud, la sostenibilidad y otros valores sociales.

Programa 2. Formación en innovación educativa e integración curricular de las competencias básicas.

Programa 3. Formación en modelos de evaluación externa e interna.

Programa 4. Formación didáctica en lenguas extranjeras.

Programa 5. Formación en Nuevas Tecnologías Educativas (NTIC).

Programa 6. Formación para la gestión de calidad de los centros educativos.

Programa 7. Formación en actualización humanística, científica y didáctica del profesorado no universitario de todas las etapas formativas

Las acciones y programas formativos pretenden establecer un mapa completo de las competencias profesionales docentes. Dado su carácter inicial, la propuesta de trabajo se sirve de algunos modelos ya existentes (informes de la Red Eurydice, propuestas del CNIIE, modelo de competencias profesionales del profesorado de la Junta de Castilla y León, etc.).

Es este un **proyecto piloto** que sustituye al modelo anterior, que agrupaba las acciones formativas en torno a las diferentes etapas educativas. El modelo actual agrupa los programas formativos en torno a ocho posibles competencias profesionales docentes: competencia científica, personal y social, didáctica, organizativa y de gestión de la calidad, de gestión de la convivencia, comunicativa, y digital. Estas ocho competencias se subdividen y desarrollan en treinta y tres líneas de posible actuación que intentan apoyar al profesorado con una formación integral y profesional, así como detectar áreas de mejora.

De forma complementaria, la Sección de Formación y Calidad está creando una base de datos con todos aquellos profesionales de la red pública no universitaria que voluntariamente podrían diseñar, liderar o participar en acciones formativas. A través de un sencillo formulario, aquellos docentes formadores que lo desean indican los temas, áreas o aspectos profesionales docentes en los que pueden ofrecer su experiencia a la comunidad docente. En estos momentos, se han inscrito más de trescientos profesionales.

Junto a este nuevo sistema, implantado en el curso 2013/2014, se sigue desarrollando el principio de formación en centro, para el mejor aprovechamiento de los recursos y por su mayor cercanía al profesorado, y el de **formación de centro**, con el objetivo explícito de que la formación recibida tenga un impacto real en el proyecto educativo del centro y en el aprendizaje del alumnado.

PLAN DE FORMACIÓN 2013/2014

En competencias profesionales del profesorado navarro

1. Competencia científica

1. Actualización en las áreas, materias y módulos curriculares.
2. Conocimiento en el área de Educación (nuevas pedagogías).
3. Gestión del nuevo saber.

2. Competencia personal y social

4. Acción tutorial
5. Bienestar y saludo laboral.
6. El trabajo más allá de la clase, participación de la tribu educativa (familia, agentes sociales...)
7. Equidad
8. Gestión y promoción de valores
9. Habilidades personales, sociales y de relación
10. Orientación y motivación

3. Competencia didáctica

11. Atención a la diversidad
12. Competencias básicas y evaluación
13. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos
14. Gestión de aula (espacios de aprendizaje)
15. Metodología y programación

4. Competencia organizativa y de los sistemas gestión de la calidad del centro

16. Normativa y documentación
17. Organización, planificación, coordinación (los roles educativos)
18. Sistemas de gestión de la calidad

5. Competencia en gestión de la convivencia

19. Educación emocional, educación responsable
20. Educar en convivencia
21. Igualdad
22. Mediación, resolución de conflictos

6. Competencia en innovación y mejora

23. Planes de mejora: diseño, realización y evaluación

7. Competencia comunicativa

24. Destrezas comunicativas en L1
25. Destrezas lingüístico-comunicativas en L2
26. Expresión y comunicación

8. Competencia digital (en Integración curricular de las TIC)

27. Conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación
28. Desarrollo profesional y de gestión
29. La nueva intimidad virtual: aspectos éticos y legales
30. Usos didácticos

POR FIN

A través de la mejora de su capacitación profesional los docentes pueden facilitar el proceso de formación y maduración del alumnado, colaborar en el currículo, el conocido y el oculto, y en la instrucción, formal, no formal e informal de cada estudiante.

Este artículo quisiera resaltar esta idea: el profesorado que sigue formándose ayuda mejor al alumnado, y sirve a la sociedad a la que se debe.

**Isabel Górriz Noáin,
Javier Izcue Argandoña.**



UNA EXPERIENCIA FORMATIVA: COACHING PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

José Azpirotz Zilbeti
Javier Izcue Argandoña

Sección de Formación y Calidad,
CAP de Pamplona.

Detección de una necesidad

Nuestra época nos demanda escuelas emocionalmente inteligentes, docentes competentes en su relación con el alumnado y un amplio repertorio de estrategias emocionales. Por eso no es extraño que a finales del pasado curso, setenta y tres centros escolares navarros expresaran su deseo de recibir formación

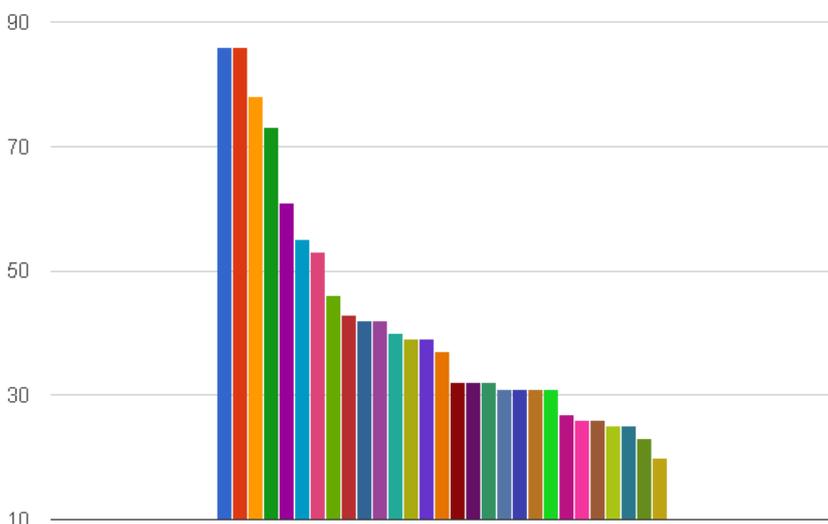
en Inteligencia Emocional. Después de aprendizaje en competencias básicas, el trabajo por proyectos y la web de centro, era la cuarta línea temática más demandada en la detección de necesidades.

Competencias Profesionales Docentes

El Plan de Formación 2013/2014 ha intentado corresponder a estas deman-

das. Para ello la oferta toma como ejes organizativos las competencias profesionales docentes (científica, personal y social, didáctica, organizativa y de los sistemas de gestión de calidad, en innovación y mejora, comunicativa, digital). Una de esas competencias, denominada **Competencia en gestión de la convivencia**, se vertebra en cuatro núcleos: convivencia, igualdad, mediación y re-

20 o mas veces elegidos



- Trabajo por competencias básicas
- Trabajo por proyectos
- Web para el centro (Blogs, Sites, Moodle...)
- Inteligencia emocional
- Herramientas Google
- Atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje
- Disrupción en el aula
- Resolución de conflictos
- Recursos educativos: búsqueda y explotación
- Gestión del estrés
- PDI
- Estrategias para favorecer la inclusión en el aula-centro
- Relación familia-escuela
- Primeros auxilios
- Herramientas multimedia en general
- Trabajo cooperativo
- Proyecto de innovación
- Formación CLIL
- Tratamiento integrado de las lenguas
- Plan de mejora del centro (desde la evaluación)
- Dispositivos móviles: tabletas, eBooks,...



Acción formativa en educación para el desarrollo (Red de escuelas solidarias)

solución de conflictos, e inteligencia emocional. Tras el análisis de las necesidades, la Sección de Formación y Calidad consideró importante diseñar propuestas formativas sobre inteligencia emocional. La praxis educativa exige al profesorado competencias en las relaciones emocionales con el alumnado y con la gestión de las vivencias asociadas al trabajo; y el proyecto de centro demanda a los equipos directivos una visión estratégica que suscite foros de participación para la comunidad escolar. Una educación de calidad exige garantizar el bienestar de los docentes. A ello ha de sumarse que la *Ley de prevención de riesgos laborales*

obliga a velar por la salud y bienestar de los trabajadores.

Por supuesto, a lo largo de estos años se han ofertado y se siguen ofertando numerosas propuestas formativas sobre inteligencia emocional. Podrían citarse actividades que mostraban estrategias para reducir el impacto emocional de la tarea docente y facilitar los procesos de aprendizaje por medio de la mejora de la relación emocional con el alumno como, por ejemplo, el *Curso de inteligencia emocional y control del estrés*, que aúna el desarrollo teórico con la práctica del yoga como instrumento de relajación.

Se decide enriquecerlas diseñando de forma piloto actividades que ofrezcan herramientas para la acción en la dimensión relacional, y dirigir unas al conjunto del profesorado y otras, más específicas, a los equipos directivos. Y en este contexto, el *coaching* puede ser un instrumento útil para la comunidad educativa (equipo docente, alumnado, orientadores, tutores, familias...)

¿Coaching? ¿Qué es?

El término *coaching* es un anglicismo de origen deportivo. Procede del verbo inglés **to coach**, 'entrenar', y señala una metodología de orientación y acompa-



Una sesión de coaching para equipos directivos

ñamiento enfocada a la consecución de unos objetivos y habilidades específicas para el desarrollo personal y el objetivo de metas. El *coaching* proporciona un espacio donde poder observar, pensar y profundizar en el propio rol personal y profesional, y presta especial atención a los procesos y relaciones emocionales.

Aunque surge en el ámbito deportivo, donde el manejo de la ansiedad y la consecución de metas es fundamental, se extiende rápidamente al ámbito de la empresa, que tantos parecidos muestra con el deporte profesional. Inmediatamente su uso se generaliza para la gestión de la toma de decisiones. Estos últimos años el *coaching* se ha ido especializando en diversos campos profesionales, entre otros, la educación.

Propuesta: Coaching educativo

El Departamento de Educación, como responsable de la planificación y el desarrollo de la formación permanente, por medio de la Sección de Formación y Calidad, la Sección de Prevención de Riesgos Laborales y la Asesoría para la Convivencia, puso en marcha el curso 2012/2013 dos actividades formativas iniciales. Se titulaban “*Coaching y supervisión para el bienestar docente*” y “*El desarrollo de la dimensión relacional de la tarea docente*”, que gozaron de un alto grado de aceptación por parte de los centros y del profesorado. Consecuentemente, se han vuelto a ofertar en el curso 2013/2014.

Para el curso actual la Sección de Formación y Calidad ha diseñado dos ac-

tividades formativas nuevas centradas en el *coaching*, entendido como un instrumento de mejora de la comprensión entre profesorado y alumnado, y de las relaciones de los docentes.

La primera se denomina “*Coaching para el bienestar docente*”. Se ofrece al profesorado de los centros educativos para disponer de un espacio formativo y reflexivo confidencial de acompañamiento a la tarea educativa en el que analizar las situaciones asociadas al trabajo docente y de equipo y los procesos emocionales implicados en la educación, con el fin de contener y transformar su impacto sin que afecten al equilibrio personal y a su desempeño profesional.

Los contenidos del curso abordan la



visión sistémica de las relaciones interpersonales, las competencias emocionales, la contención emocional, las técnicas de comunicación, situaciones de temor, tensión y estrés, y procesos emocionales de cambio, entre otras. Con una metodología teórico-práctica, el curso se ha desarrollado en cinco sesiones y lo ha impartido el pedagogo Blas Campos. Han participado 10 centros educativos y más de 120 profesores y profesoras.

La segunda propuesta, con vocación explícita de ser un proyecto piloto, ha comenzado el mes de octubre de 2013 y se extenderá hasta la primavera del 2014. Se titula “*Coaching ejecutivo para directores de centros escolares*”. Su objetivo es generar estrategias

para que los equipos directivos puedan ejercer liderazgos transformacionales de la organización, mediante la dinamización de los distintos equipos y grupos de trabajo: consejo escolar, equipos de ciclo, departamentos, claustro. En varias sesiones presenciales muy dinámicas, con análisis de experiencias, el curso va a ir desarrollando como núcleos temáticos la institución académica en sus dimensiones estructural, emocional y temporal, la relación poder-autoridad, los niveles de gestión, el rol de liderazgo y las relaciones de grupo en torno a la importancia del liderazgo para el cambio.

Los centros participantes son el CPEIP ‘Mendialdea I’ (Berriozar), CPEIP ‘Remontival’ (Estella), CPEIP ‘San Pedro’

(Mutilva), IES ‘Basoko’ (Pamplona), IES ‘Pedro de Ursúa’ (Pamplona), IES ‘Sancho III el Mayor’ (Tafalla), CPEIP ‘Sarriguren’ (Sarriguren).

Una vez que el curso concluya, se procederá a una evaluación de resultados que permita conocer la bondad de la propuesta y su continuidad futura para la mejora de las competencias profesionales docentes que tienen que ver con la gestión de la convivencia y la inteligencia emocional.

**José Azpirotz Zilbeti,
Javier Izcue Argandoña.**



EL AULA, LA TUTORÍA Y LAS COMPETENCIAS A FOMENTAR

Juan Carlos Ciria

Director del CIP ETI de Tudela

La pasada primavera, a finales de Mayo, tuve la ocasión de participar junto a otros compañeros, en la mesa de debate de la XIV Jornada del Consejo Escolar de Navarra, con el título: El Profesorado que la Escuela necesita. Fue una muy interesante experiencia personal por varios motivos entre los que destaco:

a) la preparación del tema, muy laboriosa para diez minutos de disertación,

b) la propia jornada durante toda la mañana de un sábado lluvioso en uno de los Institutos con mayor solera de Pamplona, el IES Plaza de La Cruz, y

c) las sensaciones recibidas por la atención que un pocos alumnos, un grupo de profesores/as, los ponentes y el público en general, que quedaba, me proporcionaron, eran más de las dos y cuarto de la tarde y el poco público que quedaba nos dispensó con un excelente respeto y atención, que desde estas líneas destaco, subrayo y agradezco.

El tema fue muy interesante, “El Profesorado que la Escuela necesita”, y pue-

de estar inmerso en un análisis de la Escuela que queremos y que necesitamos. Es una pena que haya tan pocos foros de análisis de los temas de educación que nos interesa como ciudadanos y como profesionales de la educación.

Si algo hemos aprendido a lo largo de la vida y de la formación continua que vamos cultivando, es la planificación, y dentro de ésta el análisis de lo que estamos haciendo para obtener resultados objetivos y poder determinar las áreas de mejora e introducirlas en el sistema, y volver analizar. Quiero expresar el ciclo PDCA (Planificar, Hacer, Chequear-Medir y Analizar-Actuar) de mejora continua o la matriz REDER (Resultados, planificar Enfoques, Desplegar enfoques, Evaluar y Revisar) del modelo EFQM (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad). Estas herramientas nos facilitan de forma sistemática la Gestión de los Centros y dentro de éstos el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el más importante de todos por su sentido y contenido.

Y me pregunto yo, ¿no podían las mentes privilegiadas del Ministerio y Consejerías

de Educación a nivel nacional, analizar primero nuestro sistema de educación, obtener los puntos fuertes y las áreas de mejora y poner planes de mejora en marcha, antes de cambiar leyes de educación sin consenso?

Esperando la respuesta trataré de escribir un artículo con sentido para la revista del Consejo Escolar de Navarra, de temas más básicos e importantes para mí como profesor y directivo. Las tres áreas en las que he intentado profundizar son: **El Aula, La Tutoría y las Competencias** a fomentar.

EL AULA

El **aula** debe ser “**el núcleo de la célula**” del centro educativo. En ella se debe desarrollar la doble acción vital del centro de formación, la enseñanza por parte del profesorado y el aprendizaje por parte del alumnado. Al aula deben dirigirse todas las acciones que planifica la organización, con la intención de mejorar la acción fundamental, la enseñanza y el aprendizaje.

La mejor formación académica, inteltec-

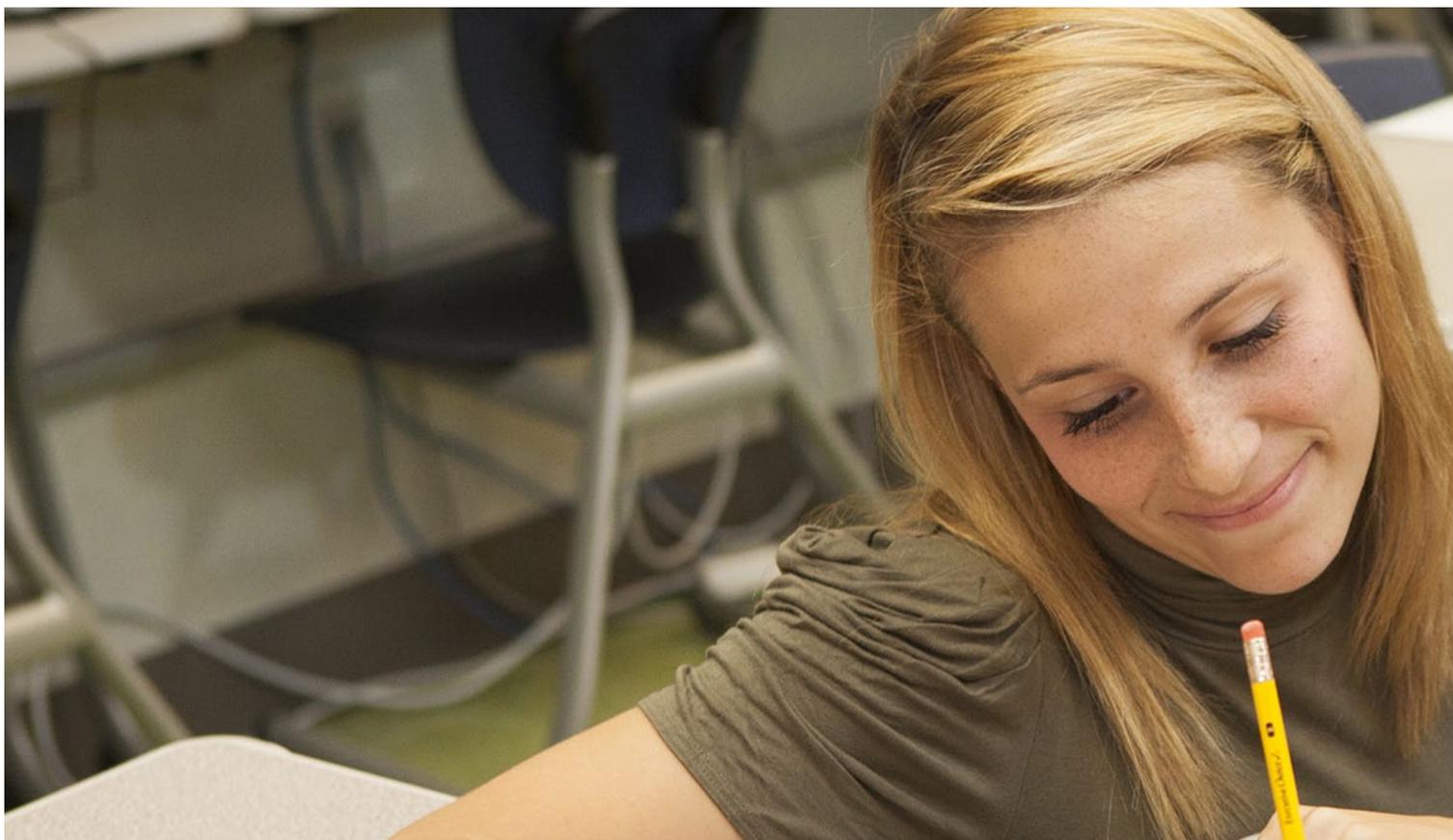
tual y personal del alumnado es el objetivo del profesorado, para lo cual es indispensable, necesaria y esencial, la **voluntad** de cada persona (alumna/o) **por aprender**, aceptando las reglas didácticas que el/la profesor/a ha diseñado para su aprendizaje. Pero a veces nos podemos encontrar en las aulas, por diversos motivos, algún alumno/a que no le interesa la materia y no quiere aprender. En estos casos hay que poner los medios para reconducir esta situación personal del alumno/a en cuestión, inmediatamente, para evitar males mayores y para que permita el perfecto desarrollo de la clase.

El **profesorado diseña las actividades de aprendizaje** con todo el material didáctico posible, tanto teórico como práctico de laboratorio o taller. Los objetivos a conseguir son la capacitación del alumnado en determinadas áreas específicas determinadas por el currículo del título o estudios que realice. Cada vez más son necesarios materiales didácticos con los que el alumnado de forma experimental, desarrolle prácticas reales de aprendizaje, esto supone un nivel de profundización mayor, de más calidad que necesita de mayor presupuesto de material didáctico.

La planificación docente es materializada en la programación didáctica que todo el profesorado elabora al inicio de curso en el seno de su departamento y que es la guía para el día a día de las clases. La **metodología** a aplicar, todo el capítulo de la **evaluación** (instrumentos y procedimientos, criterios de calificación, recuperación), son muy importantes desde el punto de vista estratégico para conseguir el máximo rendimiento de cada alumno/a.

Para ello, una buena práctica es consensuar con el **equipo docente** lo máximo posible. No debemos olvidar que un mismo alumnado es dirigido en su aprendizaje por todo un equipo docente (grupo de profesores/as) que incide en él desde las distintas, áreas, materias, asignaturas o módulos profesionales.





Otro aspecto fundamental en la prevención de la conflictividad en el aula es que **el alumnado esté informado** desde el inicio de curso de las normas, reglas y cualquier aspecto que le influya a su estudio, y en los resultados que va a conseguir: materiales, bibliografía, recursos didácticos, asistencia, actitud, estudio en clase y en casa, trabajos, tareas a realizar, plazos de entrega, calificación parcial y final. La síntesis de la programación es entregada y explicada al alumnado durante las primeras semanas del curso.

La preparación y actualización pedagógica del profesorado cada vez es más importante para buscar una mayor eficacia de nuestro trabajo, entre el diseño, selección y desarrollo de las actividades de aprendizaje por el alumnado. De igual manera en la atención de clase, la realización de ejercicios y actividades, el estudio y trabajo diario realizado por el alumnado y sus resultados. No debemos perder de vista como docentes, que las acciones en que el alumno las realiza en primera persona, se implica acti-

vamente, experimenta y participa aportando un plus, obtendrá un resultado de aprendizaje mejor. Todo ello está basado en el **cono del aprendizaje** de Edgar Dale. Y también en el estudio de la memoria realizado por Hermann Ebbinghaus y descrito en la **curva del olvido**, que relaciona lo aprendido y lo olvidado a lo largo del tiempo, siendo importante el interés con que el alumno ha aprendido, y aconseja el repaso de la materia como planificación de exámenes.

LA TUTORIA

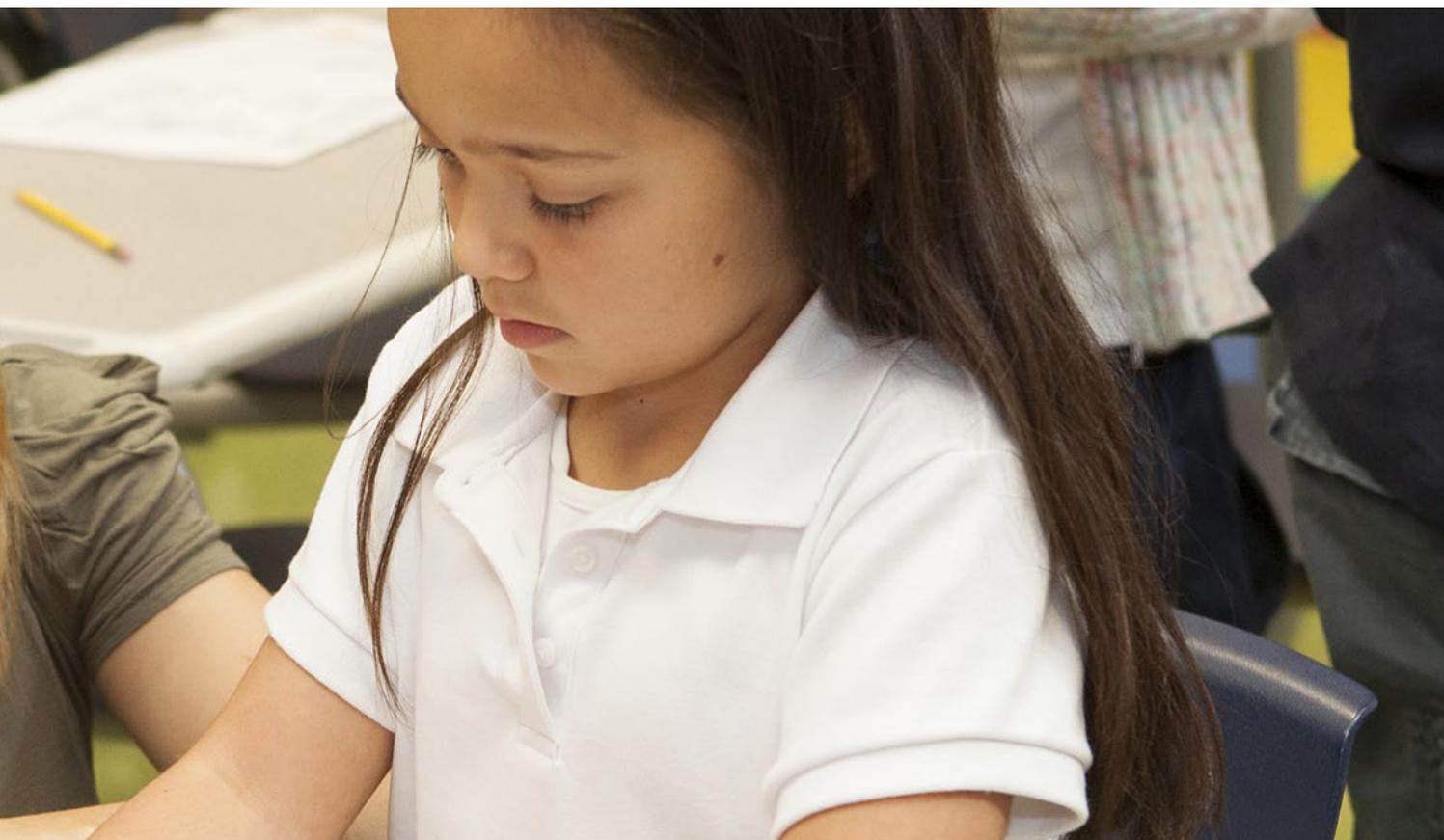
La acción tutorial va dirigida fundamentalmente al alumno/a como individuo y a su familia, y también ejerce su acción al grupo o sección y al equipo docente. Es una gran labor por parte del **Profesor/a-Tutor/a**, que debe ser muy tenida en cuenta en la planificación del curso por parte de la Jefatura de Estudios y del Departamento de Orientación de los centros. Así se desarrolla un Plan de Acción de Tutorial en función del nivel educativo al que va dirigido, de las características de éste, de las edades y de

los objetivos que se pretenden. Generalmente está muy bien valorada por parte del alumnado y de sus familias, incluso en niveles de post-obligatoria con alumnado mayor de edad.

Tutor/a en su asignatura se pone a disposición del alumnado en funciones de coordinación, de orientación, colaboración y ayuda, en todo lo académico y en lo referente al ámbito personal y familiar. Analiza junto con el Equipo Docente los resultados académicos, propone mejoras y las evalúa. Es el interlocutor y representante del grupo ante el Equipo Docente y Jefatura de Estudios.

Es conveniente que todo profesor/a se considere **Tutor/a en su asignatura**, porque le importa el alumnado, su comportamiento, la actitud hacia la asignatura, el trabajo diario en clase y en casa, el rendimiento académico que obtiene, y es la persona que mejor conoce el desarrollo de su clase.

Técnicas de estudio, resolución de conflictos en el aula, control de faltas de asistencias y justificaciones, entrevistas persona-



les con el/la alumno/a coordinación en el equipo docente de las memorias trimestrales y actas de evaluación, actividades complementarias y viajes culturales, información de posibles salidas de estudios superiores, programas de movilidad con becas para estudiar o realizar prácticas en un país de la Unión Europea como ERASMUS o Leonardo da Vinci, son actividades específicas del/a Tutor/a.

COMPETENCIAS A FOMENTAR EN EL AULA

Las siguientes competencias a fomentar por parte del Profesorado en el aula son la mejor manera de que la formación del alumnado sea óptima.

- Preparación óptima de las clases teniendo en todo momento clara la función y acción del alumnado, sus tareas y responsabilidades y las del profesor/a.
- Puntualidad para comenzar y para salir del aula.
- Prevenir y resolver los conflictos de aula. Resolver en privado cuestiones muy personales de un solo alumno/a.
- La expulsión de clase es el último recurso, solo para casos excepcionales.
- Propiciar la participación de todo el alumnado.
- Respeto mutuo en lo personal y lo académico, siendo disciplinados.
- Comunicación fluida atendiendo a todos los requerimientos del alumnado, dándole voz en el momento oportuno.
- Formación necesaria en el campo de la didáctica y de la materia específica a impartir.
- Fomentar el razonamiento, la memoria, la crítica constructiva entre el alumnado. Ejemplificar con la acción diaria.
- Reconocer el éxito del alumnado ante situaciones varias, refuerza los valores positivos.
- Realización de pruebas objetivas. Procedimientos e instrumentos de calificación claros y conocidos previamente.
- La hora lectiva (clase) es lo más importante y hay que respetarla.
- Metodología activa donde el alumnado llegue a ser protagonista del aprendizaje individual, aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación.
- Fomentar el trabajo en equipo. Muy necesario y demandado por las empresas.
- Buenas prácticas entre el profesorado y entre centros. De igual manera entre el alumnado del grupo.
- Compromiso, implicación en su trabajo a todos los niveles organizativos del centro. Vocación, algo más que una sola profesión.
- Respeto al medio ambiente, hábitos saludables, ser ejemplo.
- Fomentar la Innovación, creatividad, emprendimiento.

Estas competencias que se trabajan y fomentan en clase, así como al profesorado que las pone en marcha, sería bueno fueran reconocidas a nivel social porque son valores positivos de inversión en las personas de hoy, futuros profesionales del mañana.

Juan Carlos Ciria,
Director de CIP ETI de Tudela.



FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC A PARTIR DEL MODELO TPCK

Prof. Dr. Ángel Sobrino
Universidad de Navarra

Prof. Dr. Hugo Tapia
Universidad Católica del Norte

“Probablemente el problema más complejo en relación con el uso de cualquier ayuda mecánica a la instrucción es la integración de la utilización de la ayuda con el método de enseñanza y el plan de estudios”

Devereux (1933) en The educational talking picture, citado por Punya et al. (2009).

Presentamos en las siguientes páginas el un marco para la formación inicial del profesorado en la integración curricular de las TIC. Tras la descripción del modelo se discuten propuestas globales y dos aportaciones más concretas.

1. SABERES DEL PROFESOR COMO DOCENTE: CONTENIDOS Y DIDÁCTICA

Erik lleva más de diez años enseñando matemáticas en ESO y Bachillerato y, por fin, ya se siente un buen docente... Tiene la percepción de “dominar” su profesión: por ser licenciado en físicas controlaba ya el contenido y, tras esta década, la experiencia le ha aportado un amplio repertorio de estrategias de enseñanza, técnicas docentes, pautas de evaluación... y, en general, bagaje metodológico.

Pero la introducción de las TIC en su docencia (su centro dispone de 20 tabletas que el director de secundaria “impone” usar) va disolviendo poco a poco su percepción de sí mismo como que “dueño” de la situación... Es más, empieza a ser consciente de que su enseñanza no es tan buena como pensaba. Los quebraderos de cabeza acerca de qué *app* usar o la aparentemente simple decisión de permitir o no las tabletas en los exámenes, le hacen darse cuenta de que, como profesor, tiene unas bases de matemáticas sólidas

y unos conocimientos pedagógicos aceptables, pero también lagunas acerca de cómo sus estudiantes aprenden y un océano de ignorancia acerca de cómo podrían aprender con TIC.

Esta situación es más frecuente de lo que nos pueda parecer (Hoban, 2002). Las concepciones excesivamente simplistas de la enseñanza de Erik, y de bastantes de sus colegas, chocan con las nuevas perspectivas que se abren acerca de las complejas relaciones entre enseñanza, aprendizaje y TIC. El análisis de los “componentes” de este caso prototípico puedan ayudarnos a entender mejor cuáles son nuestros saberes como docentes.

En primer lugar, y seguramente el aspecto con más claros límites, Erik ya disponía de un saber -las matemáticas- que vamos a denominar *competencia sobre el contenido*, y había conseguido con el tiempo un segundo, de carácter más procedimental, que podemos etiquetar como *competencia didáctica*. Las demandas de una tercera *competencia tecnológica* hacen que el edificio empiece a mostrar grietas. Pero vayamos por partes...

Dando por supuesto, y no tenemos por qué dudarlo, que nuestro profesor era competente en el contenido y en su didáctica, ¿qué le faltaba? ¿Por qué la aparición de

un componente instrumental es tan desestabilizadora? ¿Por un problema de cables, sistemas operativos, wifi y apps? Parece poco probable. Quizá las relaciones entre las dos primeras competencias son más complejas de lo que parece a primera vista. Quizá no es un problema solo de añadir metodología didáctica a mi conocimiento universitario de las matemáticas. Y, quizá, precisamente la tecnología viene a destacar esta complejidad.

Shulman (1987), bastante antes de la aparición de las tabletas (incluso del uso extendido de los ordenadores en el aula) ya había dado una solución a este problema. Para este autor, el conocimiento pedagógico (*Pedagogical knowledge*, PK) y el conocimiento de los contenidos (*Content Knowledge*, CK) se encuentran imbricados, de tal forma que, de su intersección, surge una tercera competencia, distinta de las dos anteriores: el *conocimiento didáctico de los contenidos*. En palabras del propio Shulman “representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos...” (Shulman, 2001, p. 175)

El conocimiento didáctico de los contenidos recibe la denominación de PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) y hace referencia al “conocimiento base” que debe poseer un docente, y que engloba el saber cómo enseñar y el saber qué enseñar. Si bien no existe una interpretación única sobre lo que significa la formulación de Shulman, los literatura pedagógica tiende a incorporar en esta tercera competencia tanto las representaciones que tiene el profesor sobre su materia específica, como su conocimiento de las concepciones que sobre ella tienen los estudiantes y las dificultades del contexto relacionadas con el contenido de la materia. Sin entrar ahora si como parte de una formación transversal o como asignatura específica, proponemos en las siguientes páginas, con Mishra y Koehler (2006), la necesidad de que, partiendo de las categorías anteriores de Shulman, exista una orientación

teórica que fundamente y guíe la formación del profesorado en TIC (cfr. Angeli y Valanides, 2009).

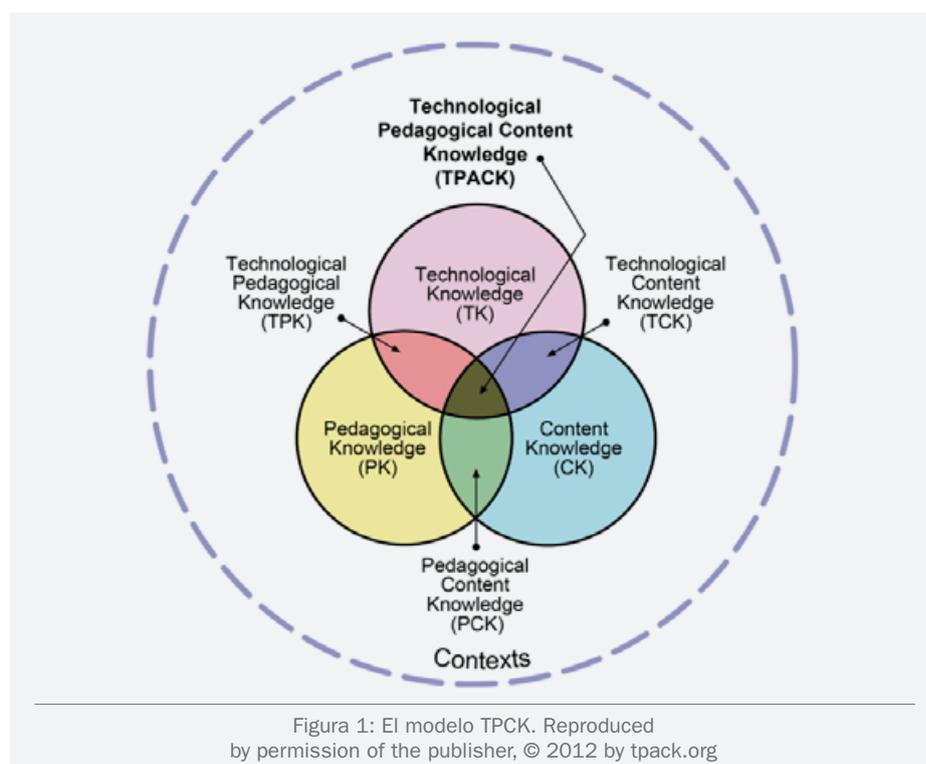
2. UN TERCER SABER: LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA

Parece fuera de toda discusión que la sociedad de la información invita -¿obliga?- a reelaborar nuestras propuestas docentes teniendo en cuenta las destrezas tecnológicas (Valverde, Garrido y Fernández, 2010). En nuestra situación actual un modelo de formación del profesorado basado en el PCK, marco que nació en un contexto sin el actual nivel de presencia de TIC, se vuelve limitado pues, obviamente, no pudo tener en cuenta su papel (no es momento ahora de discutir si protagonista o secundario). Al respecto, diversos autores, principalmente en el ámbito anglosajón, proponen una extensión del conocimiento del profesorado propuesto por Shulman con la inclusión de la tecnología: en formulación que tomamos prestada de los ya citados Angeli y Valanides (2009), una integración efectiva de la tecnología en el curriculum -y por tanto en la formación del profesor- presupone una conceptualización que debe ser formulada considerando la relación entre la tecnología, los contenidos y la pedagogía.

Una de las propuestas más interesantes al respecto es la formulada por el grupo de trabajo liderado por Koehler y Mishra (Harris, Mishra & Koehler, 2009; Mishra y Koehler, 2006, por citar algunas referencias) que aporta pistas concretas sobre la complementariedad entre los conocimientos pedagógicos, los conocimientos del contenido y, como aspecto novedoso, los conocimientos tecnológicos. Este esquema ha sido denominado *Technological Pedagogical Content Knowledge* o TPACK.

En la Figura 1 podemos ver las relaciones que se establecen entre los distintos conocimientos ya sea de dos en dos o entre los tres.

Estos tres elementos y sus interacciones generan la aparición de siete constructos, tres de los cuales ya conocíamos: conocimiento del contenido (CK, o CC en castellano), conocimiento pedagógico (PK, o CP en castellano), conocimiento tecnológico (TK, o CT en castellano), conocimiento pedagógico del contenido (PCK, o CPC en castellano), conocimiento tecnológico del contenido (TCK, o CTC en castellano), conocimiento tecnológico pedagógico (TPK, o CTP en castellano) y conocimiento tecno-





lógico pedagógico del contenido (TPACK, o CTPC en castellano). A continuación describimos cada uno de los constructos (Tapia, 2012).

Conocimiento del contenido: es el saber sobre la disciplina en la que se ha formado el profesor, es decir, el qué se enseña. Es importante pues la forma en que construye, organiza y transfiere cada una de las disciplinas es diferente.

Conocimiento pedagógico (o didáctico): es el conocimiento sobre el proceso enseñanza-aprendizaje: la metodología didáctica, la evaluación, la planificación, teorías pedagógicas, en definitiva, el conocimiento sobre cómo se enseña.

Conocimiento tecnológico: los saberes de este apartado, debido al carácter cambiante de las TIC, no son sencillos de establecer. Se trata de un conocimiento sobre el uso de las tecnologías en un sentido general más que en el específico de ciertas herramientas, aún cuando lo considera. Esto implica que el profesor debe tener la habilidad de aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías. Podríamos señalar que es el conocimiento sobre el con qué enseñar.

Conocimiento pedagógico del contenido: es el conocimiento sobre cómo enseñar una

disciplina específica. Esto implica conocer cómo el alumno aborda el aprendizaje de una disciplina concreta y todas las cuestiones metodológicas asociadas (estrategias docentes y de evaluación, por ejemplo). Podríamos entenderlo como el conocimiento sobre cómo enseñar qué.

Conocimiento tecnológico pedagógico: es la comprensión de cómo la tecnología influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje: beneficios y amenazas, las estrategias de aplicación de las TIC y la capacidad para diseñar usos novedosos de las tecnologías. Se trataría del conocimiento sobre *qué tecnología para cómo enseñar*.

Conocimiento tecnológico del contenido: es el conocimiento de la forma en que las disciplinas están influenciados por la tecnología y viceversa. También trata sobre la forma en que se modifican los conocimientos específicos a raíz de la presencia de la tecnología.

Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido: este conocimiento es más complejo que la sola intersección de los diferentes componentes. Se entiende como la principal estructura para realizar una buena enseñanza con el uso de las tecnologías y requiere:

1. Comprensión y comunicación de los conceptos asociados al uso de la tecnología;
2. comprensión sobre la representación de conceptos mediante las tecnologías;
3. técnicas pedagógicas relativas a la aplicación adecuada de las TIC para enseñar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes;
4. conocimiento de la forma en que las tecnologías pueden ayudar a la comprensión conceptual;
5. conocimiento de la comprensión previa sobre los conceptos que posee el estudiante, y explicar cómo las tecnologías pueden ayudar a la adquisición de nuevos conocimientos o fortalecer los ya existentes.

3. REPERCUSIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Desafortunadamente, la manera de abordar la formación inicial en TIC (Grados de Magisterio en Ed. Infantil/Primaria y Máster de Formación del Profesorado para Secundaria) está muy lejos de este modelo sistémico. A veces, incluso, está en el polo opuesto... Una, o quizá varias asignaturas sobre TIC, y, por separado, lo relacionado con la formación didáctica y en contenidos (cfr. en el ámbito de la formación de maestros, Losada, Valverde & Correa,



2012). En palabras de Chang et al. (2012) este enfoque es estéril en la formación inicial de profesores en lo que respecta al conocimiento-pedagógico-y-tecnológico-del-contenido: es incapaz de hacer “fusionar” el conocimiento y las habilidades TIC del profesorado con su enseñanza. Se necesita otro marco que les proporcione un contexto significativo en el que las TIC pueden ser pedagógicamente integradas en la enseñanza de los contenidos de su disciplina.

En palabras de Valverde, Garrido y Fernández Sánchez (2012), los requisitos de esta formación requieren unos saberes que “claramente van más allá del que posee aisladamente un experto en un contenido curricular (profesor con experiencia en la enseñanza de una disciplina), un experto en TIC (ingeniero informático) o un pedagogo experto (tecnólogo educativo), por lo que la formación de profesorado para la integración de las TIC exige un replanteamiento de los enfoques y las prácticas actuales excesivamente orientadas a la capacitación técnico-informática, sin relación con los contenidos curriculares específicos ni con los contextos de aplicación.” (p. 226)

En este marco integrador(*), cada una de las interacciones es fundamental para la formación docente y exige, además del conocimiento de estrategias didácticas que se apoyan en las TIC para enseñar los contenidos, el conocimiento de las dificultades de los alumnos para el aprendizaje en una determinada disciplina y el papel coadyuvante de la tecnología en estas dificultades y el conocimiento sobre el conocimiento previo de los estudiantes y de las teorías que sustentan su “lógica de aprendizaje” (cfr. Tapia, 2012).

Obviamente deben considerarse otras variables. Para Angeli y Valadines (2009, citados por Valverde, Garrido y Fernández Sánchez, 2010) el modelo TPCK cuando se entiende aplicado a la formación del profesorado debe tomar en consideración el conjunto de creencias, experiencias prácticas y vivencias del docente. Y, además, cualquier enfoque no debería solo dar respuesta a estas creencias y experiencias emocionales del profesor, sino también debería estar centrado en el alumno. Puesto que el PCK es la base conceptual del TPCK, el conocimiento del profesor de las representaciones de su materia y sus comprensiones de las

concepciones de los alumnos y las dificultades relacionadas con el contenido también constituyen los elementos clave del TPCK.

En un proceso de diseño inverso, podemos deducir las características de las propuestas instructivas de calidad; de la aplicación del modelo teórico TPCK a la formación del profesorado se infiere que las buenas prácticas educativas con TIC son acciones complejas y multidimensionales que exigen:

- Comprender la representación y formulación de conceptos y procedimientos para su comprensión a través de las TIC;
- Desarrollar *tareas auténticas* que usen las TIC para el aprendizaje de contenidos curriculares;
- Conocer las dificultades en el aprendizaje de conceptos y de qué forma las TIC pueden ayudar a superarlas, y
- Tomar en consideración el conocimiento previo de los alumnos, así como la epistemología de la materia para comprender cómo las TIC pueden ser utilizadas para poder apoyarse sobre el conocimiento preexistente (aprendizaje significativo).

(*) El TPCK, como otros modelos de integración curricular de las TIC, son propuestas fértiles pero al mismo tiempo poseen, obviamente, carencias. En el caso del TPCK (Tapia, 2012), varios autores han destacado la falta de precisión en los conceptos y no son pocos los que dudan de la “artificialidad” de la propuesta o de su innecesaria complejidad en siete componentes. Consecuentemente, la aplicación del TPCK empieza ya “tocada”. Por ejemplo, ¿dónde termina el núcleo de conocimientos de cada constructo? Una clara definición de estos conceptos ayudaría a comprender mejor los alcances del modelo y de cada constructo, y, por consecuencia, poder diseñar primero una evaluación diagnóstica y luego una formación de calidad. Aún con ello los autores valoran la potencialidad del marco.

Teniendo en cuenta que tanto la “lógica epistemológica” del contenido como las metodologías de enseñanza (que los maestros “heredan” de sus experiencias de aprendizaje) tienen una gran influencia sobre sus actitudes con respecto a la integración de la tecnología, es necesario desarrollar el TPACK de los profesores a través de sus programas “habituales” de formación inicial o de desarrollo profesional, en lugar de durante cursos “explícitos” de TPACK o en módulos separados de conocimiento (Yeh et al., 2013). En el próximo apartado analizaremos propuestas globales y en el siguiente algunos ejemplos concretos.

4. ESTRATEGIAS GLOBALES DE FORMACIÓN Y TPACK

Con respecto a las estrategias globales que se pueden utilizar para formar a los profesores en el entorno del modelo TPACK, Tapia (2012), siguiendo a Brush y Saye (2009), señala dos orientaciones:

Análisis de modelos de buenas prácticas TIC. Esta estrategia consiste en la presentación a los profesores en formación de experiencias efectivas de incorporación de las TIC en el aula que han sido desarrolladas por profesores. Estas experiencias son sometidas a análisis por parte de formadores y futuros profesores a fin de identificar los aspectos que caracterizarían un uso efectivo de las TIC.

Las cuestiones que son susceptibles de analizar son:

- Qué necesita un profesor para poner en práctica la actividad o estrategia en el aula y en qué aspectos debe centrarse el profesor, desde una triple perspectiva tecnológica, pedagógica y ética;
- Qué tipo de actividad realiza para abordar el contenido y en qué medida le ayuda al aprendizaje de estos;
- El nivel de cumplimiento de las políticas educativas de incorporación de las TIC a la educación;
- Si se observa la presencia de alguno de los estándares TIC para la formación docente;
- Cómo se evalúa el aprendizaje esperado tras la experiencia.

La forma de presentar las experiencias puede ir, entre otras, desde el uso de presentaciones realizadas por el formador, vídeos de la experiencia, lectura de informes o entrevistas a profesores que han realizado experiencias efectivas.

Trabajo en actividades específicas con uso de la tecnología. Una segunda estrategia es el diseño de actividades de aprendizaje en las cuales los profesores en formación puedan actuar como estudiantes y ser sujetos activos que utilizan las TIC para su aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje pueden ser desde algunas bastante simples (por ej.: leer una página web) a otras mucho más complejas (crear una revista electrónica). Al respecto, Harris y Hofer (2011) han elaborado una taxonomía de actividades para distintas disciplinas que, si bien han sido elaboradas para contextos escolares, es posible modificarlas para poder incorporarlas en la formación docente. Los autores elaboraron una listado con cuarenta y dos tipos de actividades de aprendizaje para profesores de estudios sociales, que agruparon en las seis categorías siguientes, basándose en el modelo de Kolb (*):

- Actividades de construcción de conocimiento;
- Actividades de expresión de conocimiento convergente;
- Actividades de expresión escrita de conocimiento divergente;
- Actividades de expresión visual de conocimiento divergente;
- Actividades de expresión conceptual de conocimiento divergente;
- Actividades de expresión orientadas a productos de conocimiento divergente. (Harris & Hofer, 2009)

Cada una de las actividades que pertenecen a estas categorías puede ser utilizada como parte de una estrategia de clase,

(*) Según este autor, algunas personas procesan mejor la información haciendo algo con ella, lo que se denomina experimentación activa, en tanto otros son mejores pensando sobre ella (observación reflexiva). Estos dos procesos regulan el aprendizaje por medio de la acción y la reflexión, configurando un ciclo de aprendizaje que consta de cuatro fases: La fase de Experiencia Concreta (EC), la fase de Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA), cada uno de los cuales implica un modo diferente de experimentar la realidad y las preferencias de aprendizaje y perfil de quienes optan por ese modo. Los cuatro modos corresponden al modo concreto (para la fase de EC), el modo reflexivo (para la fase de OR), el modo abstracto (para la fase de CA) y el modo activo (para la fase de EA). La relación de estos cuatro modos establece, para Kolb, cuatro estilos de aprendizaje: Estilos convergente, divergente, asimilador y acomodador (Kolb y Kolb, 2005)

para una unidad específica de la formación o para que forme parte de todo el recorrido de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, Tondeur et al (2011), en su análisis cualitativo de propuestas de formación *pre-service*, insisten en el aprendizaje por modelado: es fundamental que los profesores en formación tengan la posibilidad de ver y experimentar la integración pedagógica de la tecnología en el aula durante sus experiencias de formación, mediante la observación de ejemplos exitosos y que sean capaces de implementar estas buenas prácticas ellos mismos. La posibilidad de aplicar esas prácticas refuerza la importancia del diseño de instrucción como un importante núcleo en la formación docente. Los profesores en formación indican como necesaria la planificación didáctica para poner en práctica clases que incorporan tecnología.

En esta línea, la investigación en TPACK muestra que proporcionar oportunidades de (re-) diseño materiales curriculares potenciados por tecnologías es una estrategia prometedora para los profesores en formación (al ser el TPACK un marco que pone de relieve la importancia de la preparación de los profesores a tomar decisiones racionales en sus usos de la tecnología en la enseñanza de contenidos específicos a un “grupo diana”). Revisando experiencias de colaboración, los maestros en formación también reconocieron la importancia de aplicar sus conocimientos sobre tecnología educativa en contextos auténticos.

La “compañía de sus colegas” proporciona ambientes de aprendizaje menos amenazantes que pueden reducir la ansiedad y la evitación de fracaso: los diseñadores de programas de formación deben crear deliberadamente experiencias en las que los futuros docentes compartan sus actitudes y habilidades con otros.

5. DOS PROPUESTAS CONCRETAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

Aunque pueda parecer obvio decir que los profesores en formación mejoran su capacitación cuando diseñan recursos basados en tecnología, no es una afirmación intrascendente. Un estudio de Polly (2011) encontró en concreto que, en el diseño y generación de recursos educativos basados en Web 2.0 (a partir, por ejemplo, de Google Drive o wikis), los futuros profesores profundizan considerablemente en su conocimiento de los componentes específicos del TPACK. Los dos componentes que más se intercambiaron entre el formador y ellos eran los conocimientos tecnológicos (TK) y –para nosotros más importante- los aspectos relacionados con el conocimiento didáctico del contenido (PCK). Sorprendentemente, los profesores también informaron de aprendizaje del contenido (CK) a través de estas actividades. El autor concluye que las tecnologías Web 2.0 proporcionan excelentes oportunidades para apoyar el aprendizaje profesional de los docentes.

Un interesante trabajo de aplicación del TPACK es la propuesta MAGDAIRE (Modeled

Analysis, Guided Development, Articulated Implementation, and Reflected Evaluation). A partir de la propuesta ya clásica de Collins (1988) de *cognitive apprenticeship*, Chang y sus colaboradores desarrollaron un modelo cíclico de cuatro fases: análisis y modelado, desarrollo guiado, implementación articulada y evaluación (Chang, Chien, Chang, & Lin, 2012). La aproximación del *cognitive apprenticeship* facilita a los profesores en formación valorar condiciones de aplicación, estimar implicaciones y desarrollar estrategias para los contextos complejos, inciertos e inestables del aula. En la figura 2 puede verse un ejemplo contextualizado en la herramienta Adobe Flash (con fondo oscuro la actuación de los formadores).

También es destacable -los resultado de la investigación mostraron una excelente capacitación de los alumnos- la experiencia de Chai y sus colaboradores (2010) formando futuros profesores en un programa basado en el aprendizaje significativo de 12 sesiones de dos horas con tres fases, tal como se puede observar en la figura 3.

Fase 1 (PK). Las cinco primeras sesiones se centraron en la construcción de conocimientos teóricos sobre los enfoques pe-

dagógicos involucrados en aprendizaje significativo con TIC. Estas sesiones situaron a los futuros profesores en un “contexto de experiencias” sobre diversos enfoques pedagógicos ayudados por tecnologías, todos ellos centrados en el estudiante (por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, basado en proyectos o en investigación). Además, aplicaron la enseñanza recíproca con sus compañeros y aprendieron sobre la gestión del aula TIC a través de casos y e-learning.

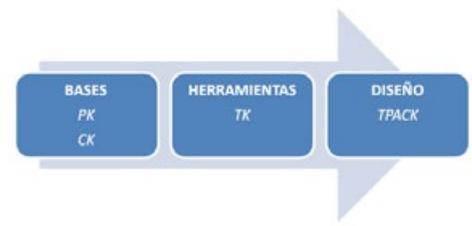


Figura 3 Modelo TPACK para el desarrollo pre-service de profesores a través de las TIC (tomado de Chai et al., 2010).

Fase 2 (TK). Otras seis sesiones fueron diseñadas para desarrollar sus conocimientos en relación con las diferentes herramientas tecnológicas, a través del modelo de “tecnología de mejora de las lecciones” (*technology enhanced lessons*, TELs). En cada TEL, aprenden acerca de una herramienta tecnológica, sus posibilidades y limitaciones y sus usos. Los futuros profesores son organizados en grupos de trabajo según sus asignaturas y cada grupo elige las dos o tres TELs más relevantes a su enseñanza a través de la negociación conjunta con su instructor. Por ejemplo, en un TEL sobre mapas conceptuales, los profesores debían explorar CmapTools mediante la construcción de un mapa conceptual de un tema de relevancia personal de su elección. Luego discuten sus posibilidades y limitaciones y concluyen con una lluvia de ideas para lecciones sobre cómo la herramienta resulta razonable para el aprendizaje de los alumnos.

Fase 3 (TPACK). Estas ideas previas fueron plasmadas en una “clase con tecnología integrada”, que constituía su proyecto final. Este proyecto requería diseñar una “unidad de tecnología integrada” en una materia específica, fundada en un enfoque pedagógico, para un conjunto de alumnos

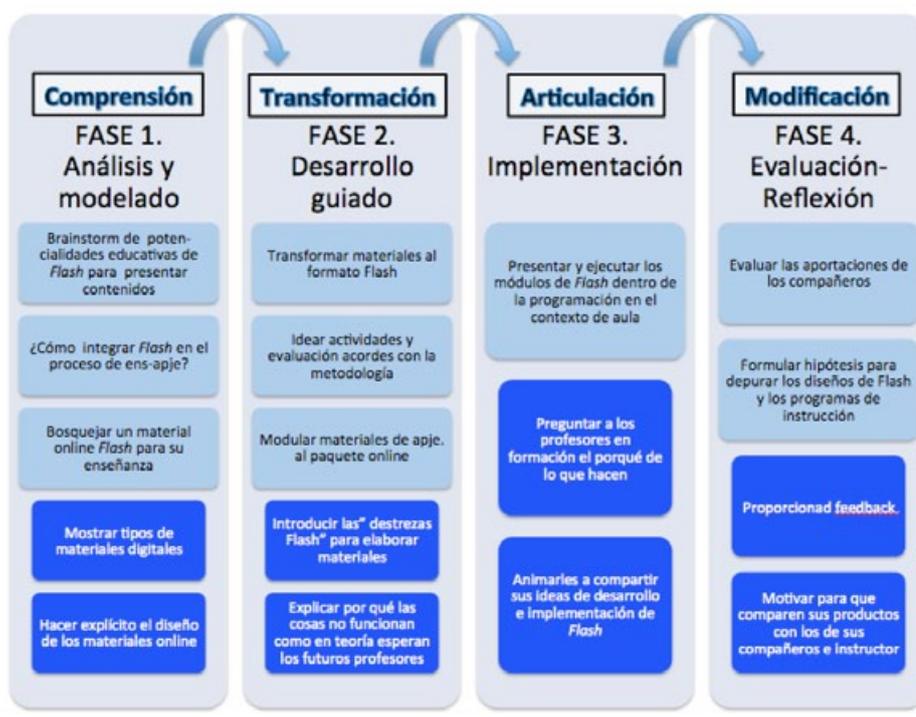


Figura 2. Adaptación del modelo cíclico de formación (Chang, Chien, Chang, & Lin, 2012).

dado y teniendo en cuenta los decretos curriculares. Este proyecto fue presentado a la clase durante la semana 12, y evaluado con rúbricas que midieron su aplicación de TK , PK , CK y TPACK.

CONCLUSIÓN

Sigue perfectamente vigente la apreciación de Key (2006): el objetivo de la renovación curricular, que pasa necesaria, aunque no exclusivamente, por el desarrollo profesional docente, demanda un giro copernicano. En primer lugar en las propias instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado (en España las universidades). Hay que replantear su misión y visión respecto a las TIC, su liderazgo, la formación de sus formadores y la cooperación con los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Aunque por supuesto iniciativas similares a las planteadas en este breve escrito se están llevando a la práctica, son todavía propuestas aisladas.

Desafortunadamente, o quizá todo lo contrario, como en otras tantas cuestiones educativas, no hay fórmulas seguras...



REFERENCIAS

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK. *Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. *Computers & Education*, 52(1), 154-168.

Brush, T., & Saye, J. (2009). Strategies for Preparing Preservice Social Studies Teachers to Effectively Integrate Technology: Models and Practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 46-59.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13 (4), 63-73.

Chang, C.-Y., Chien, Y.-T., Chang, Y.-H. & Lin, C.-Y. (2012). MAGDAIRE: A model to foster pre-service teachers' ability in integrating ICT and teaching in Taiwan. In C. P. Lim & C. S. Chai (Eds), *Building the ICT capacity of the next generation of teachers in Asia*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(Special issue, 6), 983-999. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/chang-cy.html>

Collins, A. (1988). *Cognitive apprenticeship and instructional technology: Technical report*. Cambridge, MA: Bolt Beranek and Newman. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED331465>

Devereux, F. L. (1933). *The educational talking picture*. University of Chicago Press.

Harris, J., & Hofer, M. (2011). *Activity Types Wiki* Recuperado el 30 de octubre, 2013, desde <http://activitytypes.wmwikis.net>

Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buckingham: Open University Press.

Kay, R.H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into pre-service education: A review of the literatu-

re. *Journal of Research on Technology in Education* 38: 383-408.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct.

Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. (2012). La tecnología educativa en la universidad pública española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41 pp. 133-148.

Loughan, J., Bery, A. y Mulhall, P. (2002, 2nd ed) *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. University of Melbourne: Sense Publishers.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054.

Mishra, P., Koehler, M. J. & Kereluik, K. (2009). Looking Back to the Future of Educational Technology, *TechTrends*, 53 (5) September/October 2009.

Polly, D. (2011). Teachers' learning while constructing technology-based instructional resources. *British Journal of Educational Technology*, 42, 6, 950-961.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.

Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196.

Tapia, H. (2012). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Inicial Docente. Contenidos, modelos y actitudes en la integración de las TIC en un programa de formación*. Tesis doctoral, Universidad de Navarra.

Tondeur, J., et al. (2011) Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence, *Computers & Education*, doi:10.1016/j.compedu.2011.10.009

Valverde, J., Garrido, M^a C. & Fernández, R. (2010). "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC". En J. De Pablos Pons (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1) Univ de Salamanca, 203-229. [Fecha de consulta: 30/10/2013]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Yeh, Y.-F., Hsu, Y.-S., Wu, H.-K., Hwang, F.-K. and Lin, T.-C. (2013). Developing and validating technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/bjet.12078,

Dr. Ángel Sobrino,
Dr. Hugo Tapia.

Consejo Escolar de Navarra
Junta Superior de Educación



Nafarroako Eskola Kontseilua
Hezkuntzako Batzorde Nagusia