



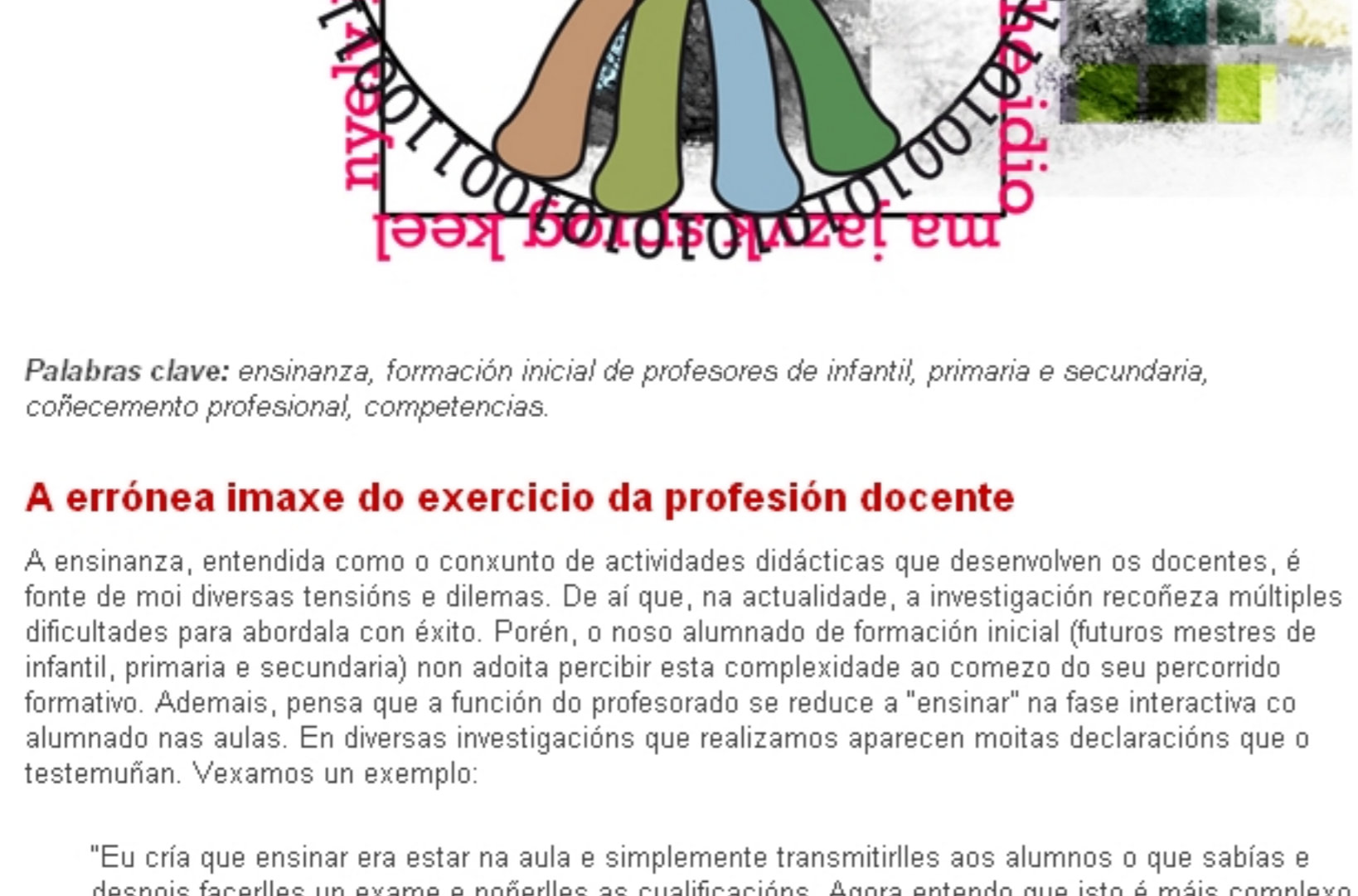
Formación inicial do profesorado

Coñecementos e competencias

Eduardo Xosé Fuentes Abeledo
Universidade de Santiago de Compostela
 eduardo.fuentes@usc.es

Mercedes González Sanmamed
Universidade da Coruña
 mercedes@udc.es

Existe unha imaxe da profesión docente moi estendida na sociedade, e tamén entre aqueles que comezan a súa formación inicial para a docencia, que non responde á realidade. Moitos conciben a esta complexidade e se legramos que coñecemos un coñecemento profesional pertinente, que lles permita despregar competencias adecuadas para actuar nas aulas e nos centros.



Palabras clave: *enseñanza, formación inicial de profesores de infantil, primaria e secundaria, coñecemento profesional, competencias.*

A errónea imaxe do exercicio da profesión docente

A ensinanza, entendida como o conxunto de actividades didácticas que desenvolven os docentes, é fonte de moi diversas tensións e dilemas. De aí que, na actualidade, a investigación recoñeza múltiples dificultades para abordarla con éxito. Porén, o noso alumnado de formación inicial (futuros mestres de infantil, primaria e secundaria) non adoita percibir esta complexidade ao comezo do seu período formativo. Ademais, pensa que a función do profesorado se reduce a "ensinar" na fase interactiva co alumnado nas aulas. En diversas investigacións que realizamos aparecen moitas declaracións que o testemuñan. Véxenos un exemplo:

"Eu cría que ensinar era estar na aula e simplemente transmitirles aos alumnos o que sabía e que sobras de aprender un exame e poríferas as cualificacións. Agora entendo que isto é máis complexo do que pensaba" (Xoán Troitfiro, alumno do antigo CAP, p. 7 do seu informe).

A imaxe da ensinanza, como actividade fácil, está moi estendida socialmente, aínda que nos últimos tempos esta percepción adoita matizarse, sobre todo ao referirse á secundaria obrigatoria. A escolarización de todos os cidadáns ata os dezaseis anos, e non só dun grupo seleccionado, é un dato obxectivo suficiente para entender que na actualidade ensinar é máis complicado que hai catro décadas, debido en parte á diversidade dos estudantes, e non sóno Esteve (2003, 53), darlles cabida a todos supón traballar "co cento por cento dos menos máis torpes, o cento por cento dos máis agresivos, o cento por cento dos que sofren malos tratos ou que sobreven en precatío, con circunstancias persoais e sociais moi difíciles."

Por outra banda, os medios de comunicación adoitan destacar a dificultade de exercer a docencia con adolescentes. Aos rapaces culpabilízase do elevado fracaso escolar e acíscanse, por exemplo, de matriados, descontrolados, hedonistas, apáticos, con escaso nivel de tolerancia á frustración, carentes do respecto aos iguais e á autoridade, e incapaces de esforzarse para aprender os contidos académicos. Porán, para analistas como Lipovetsky e Serroy (2010, 169), o fracaso máis que achacárllelo a determinados grupos (ao alumnado, ao profesorado por incompetente ou falto de compromiso profesional, á medios, como a televisión, que acaparan moito tempo de atención dos rapaces) e rapazes e se legramos que coñecemos un coñecemento profesional pertinente, que non é senón a transición da sociedade disciplinada e autoritaria do primeiro momento da modernidade, á sociedade consumista, hedonista e neoindividualista da hipermodernidade."

Pero, en todo caso, como reflicte a declaración anterior de Xoán Troitfiro, o traballo do profesorado adoita identificarse exclusivamente coa transmisión de información ou coñecemento nas aulas, unha concepción que, en ocasións, sena para xustificar unha feble formación inicial. Dúas consideracións arredor desta realidade refírense á multiplicidade de funcións do profesorado e, a segunda, relativa ao desenvolvemento de actividades de ensinanza na fase interactiva nas aulas.

Os docentes e as súas múltiples funcións

O labor dos docentes adoita identificarse, exclusivamente, coas horas presenciais de traballo directo cos estudantes. Este tempo, centrado en posibilitar a aprendizaxe de determinados contidos, entendémolo como unha actividade esencial, pero hai moitas outras tarefas propias da profesión. A investigación sobre como se moven os ensinantes na vida cotiá das escolas, móstranos unha ampla variedade: preparación de clases, corrección e avaliación de traballos, relación con colegas, orientadores e pais, xililancia, información a outros axentes (familias, orientadores...) etc.

Por outra parte, a lexislación vivente en España recolle un amplo abano de "funcións" do profesorado de infantil, primaria e secundaria. A LOE concrétaas no artigo 91:

- Programación, ensinanza, avaliación de procesos (de ensinanza e aprendizaxe do alumnado).
- Atención ao desenvolvemento (intelectual, afectivo, psicomotor, social e moral).
- Tutoría (dirección e orientación da aprendizaxe, e apoio ao proceso educativo en colaboración coas familias).
- Información periódica (sobre o proceso de aprendizaxe dos fillos e de orientación para impulsar a cooperación).
- Orientación educativa, académica e profesional (en colaboración con outros servizos).
- Participación na vida da comunidade (favorecendo un clima de respecto, tolerancia, liberdade e fomentando valores de "cidadanía democrática").
- Coordinación de tarefas (docentes, de xestión e de dirección).
- Promoción, organización e colaboración en actividades complementarias dos centros.
- Axuda en plans de avaliación, determinados polas administracións e os propios centros, e de investigación, experimentación e mellora continua dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Indícase no texto legal que cómpre que estas ocupacións se realicen baixo o principio de "colaboración e traballo en equipo" (artigo 91) e que deben posibilitar que o profesorado consiga "que todos os mozos e mozas despreguen ao máximo as súas capacidades, nun marco de calidade e equidade" (preámbulo da LOE).

O conxunto de funcións establecidas na normativa confirma a redefinición e a ampliación do rol docente, moi criticada desde a lexislación "de intensificación" do traballo dos profesores. A ausencia de dominio dun mestrado ou competencia para afrontar as diferenzas coméntase en relación a unha reorientación da formación inicial. Na actualidade, dispoñemos de coñecemento de gran valor no que basear as decisións e tamén sobre como apoiar os docentes ao longo dos diferentes momentos do seu desenvolvemento profesional. Pero necesitamos de políticas, normativas, recursos, condicións e compromisos axeitados para obter bos resultados e responder aos cambios e ás expectativas da sociedade.

A ensinanza como función nuclear do profesorado

Desempeñarse como docente non só é complexo pola variedade de ocupacións asociadas ao cargo. Se nos centramos no que consideramos o núcleo destas, a "ensinanza" á que se refire a LOE, convén terse no propio concepto e na natureza do tipo de traballo interactivo, das situacións cotiás nas aulas.

Adolfo, un arquitecto e alumno do CAP da Universidade da Coruña, contábanos nun autoinforme as súas primeiras experiencias, vividas antes de iniciar a súa formación inicial, como profesor nos estudos regulados universitarios. Véxamos que dúbidas, problemas e dilemas se formulaba:

... chegou o momento da verdade, a miña primeira clase. Oito e media da mañá dun martes. Trinta e tres minutos de festa absoluta. Pasaron cinco segundos dese silencio que conta o aire. Para min resultou un momento relevante. Por exemplo, o significativo título dunha recente obra (Como lles dir a clase aos que non queren, Vaello, 2007) evoca interrogantes en relación coa proposta de Fenstermacher: a colaboración do alumnado no proceso distingue o que é a ensinanza do que non o é?

Por iso, aínda manténdonos nunha definición moi xeral e na estrutura convencional, convén resumir algunhas das principais características desta actividade, matizando a proposta anterior: supón establecer unha relación que implica cooperación e comunicación coa intencionalidade de lograr aprendizaxes, dominio de contidos, adquisición de habilidades ou informacións. Unha actividade na que o docente desenvolve comportamentos específicos (para captar a atención, presentar información ou materiais, propoñer tarefas, proporcionar *feed-back* etc.) e na que as concepcións e intencións dos implicados xogan un papel relevante.

Non lograr a cooperación do alumnado é unha das grandes frustracións dun bo número de docentes en exercicio. A nosa experiencia traballado en moitos proxectos de mellora de escolas e institutos, así como relacións de colaboración con centros do noso país, lévanos a destacar variados mecanismos de defensa que dificultan enormemente explorar solucións aos problemas. Centrándonos sobre todo no profesorado que secundan, entre estes mecanismos citamos a xustificación do fracaso, aludindo a unha illada situación no pasado, en contraste co que sucede na actualidade. Unha parte dos docentes traslada a responsabilidade desta frustración a outros axentes (pais, alumnos, Administración educativa). En ocasións, xorden tamén manifestacións de resistencia a comprometerse co conxunto de funcións do profesorado antes citadas, mesmo escudándose en ser especialistas no dominio duns determinados contidos, pero non na súa ensinanza. Como manifesta un profesor de secundaria nun dos proxectos de formación no que colaboramos: "Eu son investigador especialista en prehistoria, ou se queres en historia, pero non en todo iso que explicaches que pon a LOE..."

Non é a nosa intención analizar polo miúdo as dificultades dos docentes para lograr a colaboración do alumnado, pero si queremos abordar moi brevemente dúas cuestións que evocan coñecementos e competencias, que é preciso traballar na formación destes profesionais.

Por unha parte, a importancia de establecer relacións humanas cos escolares, de recoñecer o outro e de aceptalo como persoa. Nesta perspectiva temos que salientar a relevancia da dimensión emocional para crear un clima apropiado que favoreza a aprendizaxe. Cuestión que require unha abordaxe en profundidade na formación inicial (Fuentes, González Sanmamed e Raposo, 2006). Como nos recorda Hargreaves (2003, 76), ensinar non é só unha práctica cognitiva e intelectual, senón tamén unha práctica social e emocional: "Os bos profesores comprenden plentente que a ensinanza e a aprendizaxe é algo tan lugar común como manter relacións de atención e coidado cos seus alumnos e cando o alumnado está comprometido emocionalmente coa súa aprendizaxe."

En segundo lugar, nunha perspectiva global, é preciso cuestionar un modelo didáctico moi estendido (que podemos denominar tradicional-transmisivo ou de exposición-recepción). O dito modelo céntrase, tanto en secundaria coma en primaria, na explicación verbal de temas, seguindo directa ou indirectamente un determinado libro de texto que adoita conducir ao aburrimiento e á pasividade. En infantil, o foco de atención será a realización de actividades de "fichas" publicadas por editoriais e que ocupan unha boa parte do tempo dos nenos, tras as explicacións do profesorado. Nos centros de informes que lemos, onde se recollen informacións de mil horas de clase en aulas con nenos de 3 a 6 anos, unha actividade fundamental dunha parte do profesorado é explicar fichas.

Este modelo tradicional-transmisivo está lonxe de propostas como, por exemplo, as fundamentadas na psicología cultural (Cole, 1986; Lave 1991). Propostas que salientan a necesidade de implicación do alumno, da súa "cooperación" ou "participación", da construción mediada de significados, considerando que non se pode entender o coñecemento á marxe do contexto e das interaccións en que se constrúe. Ou da defendida por Tonucci (1990) para a educación infantil e que adoitamos analizar nas clases con futuros mestres, en relación co concepto de "ensinanza" (contrastándoo por exemplo coa definición de Fenstermacher), "educación" e "currículo". Para o investigador italiano:

- O neno sabe e vai á escola para reflexionar sobre os seus coñecementos, organizalos, profundar neles, enriquecelos e desenvolvelos en grupo.
- O mestre garante que cada alumno poida acadar os niveis máis elevados posibles (cognitivos, sociais, operativos), coa participación e a contribución de todo o mundo.
- A intelixencia é un receptivo cheo que se modifica e enriquece por reestruturación.

O discurso das competencias na formación inicial

Os futuros profesores, cando realizan experiencias nos centros escolares e cando rematan os estudos iniciais, adoitan mostrarse críticos coa formación recibida para afrontar a complexa tarefa da ensinanza. Véxamos a declaración dun estudante de Maxisterio, ao referirse ás diferenzas entre as experiencias na facultade e no colexio, segundo se recolle na investigación de Mérida (2007, 696), desenvolvida na Universidade de Córdoba:

Aquí (na facultade) parece todo máis fácil, explicáchanos e parece que cando chegas ao cole vai ser coser e cantar, é dicir vas poñer en marcha todo o que che dixeran, pero que vai, logo os nenos non te escoltan, os pais non veñen á escola, falan todos á vez, non lles interesa o que ti propoñas. Fixemos un ficheiro divino, cría que ía ter recursos para toda a miña vida e, de súpeto, lévoa a clase e os nenos pasaban de todo... E que é moi diferente poñelo en práctica cos teus compañeiros, que son maiores, que se comparten, e aínda que non lles interesa tan o papo, que con nenos que van ao seu aire... (José Luis, 2003).

En diversas investigacións realizadas en Galicia, recollemos moitas manifestacións de contido semellante. Por exemplo: "... non tiña nin idea de que facer cos nenos e moitos menos, de como" (alunna de educación infantil, cuestionario 103).

A fase interactiva da ensinanza posúe unhas características peculiares ben analizadas por Doyle (1986) e que sintetizamos a continuación:

- Multiplicidade: prodúcese gran cantidade de acontecementos simultaneamente e non pode tempo moi breve.
- Imprevisibilidade: na aula xérase unha situación social e interactiva que non se pón sempre con exactitude. As distraccións e as interrupcións son frecuentes, ás veces sorprendentes.
- Simultaneidade: ao mesmo tempo, oxínanse situacións moi diversas que requiren unha atención selectiva. Por exemplo, durante un debate o profesor ten que escoitar as respostas do alumnado e observalos para valorar se están comprendendo, pero ao mesmo tempo ten que atender a marcha da discusión, a relevancia das intervencións etc.
- Inmediatez: as demandas ao docente prodúcese "aquí e agora", con pouco tempo para reflexionar antes de actuar.
- Historicidade: as interaccións entre alumnos e acontecementos desenvólvense segundo unha trama temporal –diaria, semanal, anual– en cuño seo os acontecementos adquiren un sentido e xéranse experiencias, rutinas e normas de actuación que condicionan de múltiples formas a evolución ulterior da acción. A historicidade relaciónase, tanto coa instauración de regras disciplinares e de xestión do grupo, como cos contidos ensinados.

Non debe sorprendernos que os profesores en formación inicial atopen problemas importantes para lograr unha mínima orde que permita levar a termo unha secuencia de actividades axeitada, captando e sostenendo a atención do seu alumnado. E esas dificultades son moito máis comprensibles se consideramos a ambigüidade do seu rol durante o período de prácticas escolares. A investigación educativa desveláanos con claridade que a ensinanza, como xa comentamos, é unha actividade complexa. Darling-Hammond (2001, 115) describea así:

Na aula negociáanse obxectivos contradictorios e múltiples tarefas a un ritmo alocado; continuamente, realízanse intercambios e xorden obstáculos ou oportunidades imprevistas. Cada hora e cada día, os profesores teñen que facer malabairismos ante a necesidade de crear un contorno seguro e de apoio á aprendizaxe, posicionado polo rendemento académico, a capacidade de satisfacer a individualidade de cada estudante e demandas grupais, así como por levar adiante múltiples itinerarios de traballo, de modo que todos os estudantes, en momentos distintos da súa aprendizaxe, poidan avanzar e que ningún quede atrás.

Ante a situación de cambio de plans de estudos nas universidades españolas no marco do Espazo Europeo de Educación Superior, cabe preguntarse se as novas propostas van posibilitar a construción dun coñecemento profesional axeitado para afrontar con éxito a complexa función da ensinanza.

Un dos aspectos novidadeiros é a apelación ao discurso das "competencias". Remítemos a un traballo anterior (Fuentes, 2009) para a reflexión con máis profundidade esta cuestión. Defendemos que un enfoque holístico ou integrado das competencias (diferente, por exemplo, do condutista con certa tradición na formación de docentes) pode impulsar unha práctica reflexiva do profesorado. Referímonos a unha concepción de competencia como un saber actuar de forma flexible e adaptándose ao contexto concreto, á situación e ao problema específicos, á capacidade de responder a demandas complexas no exercicio das tarefas docentes, mobilizando múltiples recursos (internos e externos) de xeito eficaz. Esta concepción cremos que permite establecer pontes coas formulacións que subliñan a importancia de desenvolver o coñecemento práctico, que implica coñecemento na acción, coñecemento sobre a acción e coñecemento sobre o coñecemento na acción.

O coñecemento ten que mobilizarse para actuar de forma pertinente nas diferents circunstancias da aula. En situacións como as que viviu nas prácticas escolares Begonia Vidal, alumna de Maxisterio de Educación Infantil na Universidade de Santiago, e que analizamos en materias da área de Didáctica e Organización Escolar en que impartimos docencia:

O neno mira e lleña (en prácticas) e sinala un canño. O neno quere que a mestra lle quite o canño á mesa e que lle des a el para xogar. A nena non lle quere dar e el agárrase ao canño e comeza a tiral por el. A nena tamén agarra forte e non o solta, polo que o neno comeza a berrar e a chorar. A mestra en prácticas non sabe que facer e intenta falar co neno, pero este segue berrando e chorando. A mestra dille que sente no seu sitio, pero non fai caso...

Un enfoque por competencias ten que atender á construción dunha cultura profesional que lles permita a alumnas como Begonia desenvolver as súas funcións, como a que se expresa a continuación:

- Tendo en conta o currículo e a normativa oficiais, o contexto (características do grupo de alumnos, condicións e recursos dispoñibles do centro e contorno...) e os propios recursos.
- O futuro ensinante será capaz de resolver problemas de convivencia e xestión de aula.
- En referencia a un marco xeral (fundamentado en coñecemento base de disciplinas de Ciencias da Educación) e paradigmas de ensinanza-aprendizaxe diferentes (por exemplo, construtivista, condutista...).

Isto é un labor de moitos anos. A formación inicial ten que dotar os futuros docentes de recursos de reflexión e investigación, así como dunha mínima bagaxe de técnicas que lles permitan afrontar situacións como a descrita, para seguir mellorando ao longo de toda a vida profesional, sen caer no desánimo. Algunhas propostas marcadas sobre os coñecementos para a construción sería interesante contrastalas co marco normativo do Ministerio de Educación para a elaboración das memorias dos grados de infantil e primaria e do Máster de Secundaria, así como coa concepción feita polas diferents universidades nas respectivas memorias destes títulos. Por exemplo, en relación sobre todo co Máster de Secundaria, e centrándose na función de "ensinanza", a elaborada por Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005):

- Coñecemento sobre os aprendices e como facilitar a súa formación e desenvolvemento atendendo a diversidade (persoa, cultural e social).
- Coñecemento sobre a materia e sobre como organizar o currículo, á luz dos obxectivos da escola e das necesidades dos estudantes.
- Coñecemento sobre a ensinanza, que implica coñecemento didáctico do contido específico, coñecemento sobre como ensinar os aprendices diversos, coñecemento arredor da avaliación e sobre como xestionar a aula para construír relacións e aprendizaxes significativas.

As experiencias de prácticas nos centros, co adecuado acompañamento dos titos, das escolas e das universidades, a través dun traballo de colaboración, deben ocupar un papel relevante nos novos plans de estudo. Formar un docente reflexivo e investigador esixe unha análise profunda e metódica do que se observa e se vive nesa fase formativa. Sempre respectando o principio de que o estudante para profesor é un aprendiz que activamente constrúe a súa visión da ensinanza e da aprendizaxe, baseándose nas súas experiencias persoais e influído polas súas concepcións que procede facer explícitas e someter a discusión.

Bibliografía

- COLE, M. (2003) *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- DARLING-HAMOND, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Arie.
- DARLING-HAMMOND, L. e BARATZ-SNOWDEN, J. (2005) *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management (392-431). En WITTRÖCK, M. C. (Dir.) *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- FENSTERMACHER, G. D. (1986) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" (150-179). En WITTRÖCK, M. C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.
- FUENTES, E. (2009) "Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea" (103-124). En RAPOSO, M. et al. (Coord.). *El Practicum más allá del empleo*. Santiago, Centro de Publicacións da Universidade de Santiago.
- FUENTES, E., GONZÁLEZ SANMAMED, I. e RAPOSO, M. (2009) Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación Educativa* (18) 45-66.
- HARGREAVES, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- LAPE, J. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LIPOVETSKY, G. e SERROY, J. (2010) *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona, Anagrama.
- MÉRIDA, R. (2007) "El aprendizaje basado en la solución de problemas en el prácticum de Magisterio" (695-706). En RAPOSO, M. et al. (Coord.) *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.
- TONUCCI, F. (1990) *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Graó.
- VAELLO, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.

[@infprensa_xdina](#)

otros artigos

Resolve a profesionalidade o Máster de Secundaria?
 Antonio Bolívar
 Granada abolivar@ugr.es

Formación inicial do profesorado
 Coñecementos e competencias

A formación permanente a través de redes de profesorado
 Francisco Imbernón, Universidade de Barcelona fimbem@ub.edu

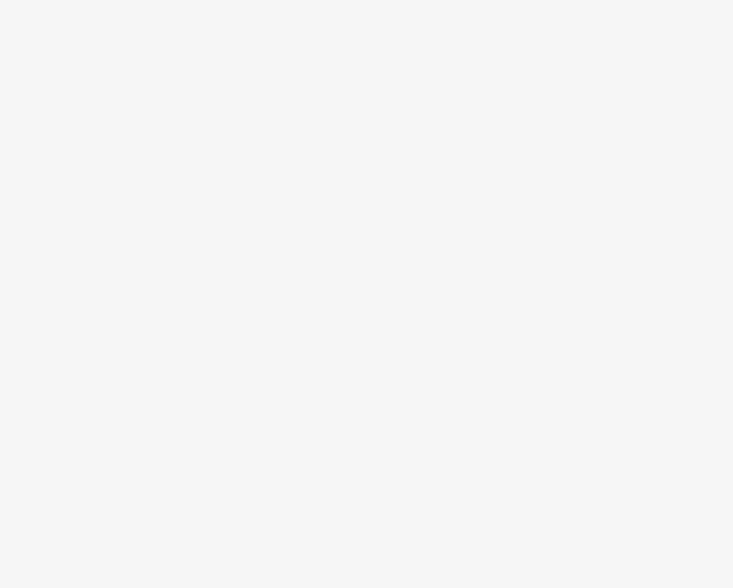
A vertixinosa (transformación do profesorado)
 Xabier San Isidro Asesor de Linguas Estranxeiras Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

relacionados

- Antonio Bolívar:**
- Competencia para el aprendizaje
 - La autonomía de los centros educativos en España
 - Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común
- Francisco Imbernón:**
- Los retos de la Universidad del futuro
 - Maestro de todo, sabio de nada. La función docente
- Xabier San Isidro:**
- Cara a unha competencia plurilingüe (artigo de Foro, en *Eduga* 53)
 - Citadanía galega plurilingüe na Europa de "dúas máis unhas" (artigo de Foro, en *Eduga* 53)
 - CLIL, aprender idiomas con sentido e de xeito natural (entrevista a David Marsh, en *Eduga* 53)
 - Cambiar a metáfora da escola (entrevista a Juana María Sancho Gil, en *Eduga* 50)
- Mercedes González Sanmamed:**
- O EES: perspectiva do alumnado das universidades galegas
 - Mercedes González Sanmamed, Eduardo José Fuentes Abeledo
 - Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar



viñeta
Francesco Tonucci



FFATO 81

NOVOS PROGRAMAS ESCOLARES