

Enseñar es aprender dos veces

Martín Pinos Quílez

Asesor de Competencias Básicas del C.P.R. Juan de Lanuza de Zaragoza
Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

La formación permanente como derecho, como deber y como necesidad

No hace mucho tuve la ocasión de visitar a un profesor de la Facultad de Educación al que no veía desde hacía más de veinte años. Recordando con él mis años de alumno no pude dejar de mencionar aquel examen final de acceso a la matrícula de honor en su materia. Era una prueba peculiar: una sola pregunta y dos horas para contestarla. Cuando mi antiguo profesor me confesó que seguía poniendo la misma pregunta todavía, me quedé sorprendido:

-¿Cómo es posible que después de veintisiete cursos sigas preguntando lo mismo?- le dije.

-Es muy simple. El motivo es que las respuestas cambian cada año.

Casi no importa la materia ni la pregunta. En casi todas las disciplinas científicas y académicas, los conocimientos mutan y se superan. El dogma se transforma en anécdota porque ni el mundo ni la ciencia dejan de rotar y evolucionar.

También la educación precisa mantenerse en permanente evolución para dar respuesta a los cambios sociales, culturales y económicos que vive nuestro mundo. La formación permanente del profesorado es una necesidad y una demanda percibida tanto por la administración educativa como por los propios docentes desde la toma de conciencia de la necesidad de adaptarse a los continuos cambios que caracterizan el sistema educativo y, en general, la época en la que vivimos.

La actualización formativa permite mantener los conocimientos al día, incorporar estrategias metodológicas y de actuación efectivas ante las nuevas situaciones y dinámicas que el aula y los cambios sociales y educativos demandan. Y en un momento de profunda crisis como el que vivimos, también a adquirir o reflotar los recursos y fortalezas personales que nos faculten para mantener la ilusión, la alegría y la vocación como antídoto ante el estrés laboral.

Es tiempo de que nuestro sistema educativo, desde los niveles obligatorios a la universidad o a la red de formación del profesorado, asuma que el desbordante aumento de los saberes y la complejidad de las situaciones

vitales a las que se enfrenta el hombre moderno, sugieren evitar la hegemonía de la memoria y la clase magistral como vía de acceso y difusión del conocimiento. Como dijo el premio Nobel, Herbert Simon (1996 cit. Por Piedrahita, s.f), el saber ha pasado de la capacidad de recordar la información y repetirla, a poder encontrarla y utilizarla. Y esto lo dijo hace 16 años. Desde que Herbert Simon pronunciara esas palabras, hemos triplicado ya el conocimiento disponible. A principios de los noventa el profesor James Appleberry señalaba que el conocimiento crece cada vez más rápido. Así en 1750 se duplicó por primera vez desde los tiempos de Cristo; en 1900 se volvió a duplicar y luego en 1950. Hoy el conocimiento de la humanidad se duplica cada 5 años y se estima que en el 2020 será cada 73 días. ¿Y no seguimos aferrados al libro de texto obviando procesos cognitivos, como la crítica, la creatividad, o estrategias de aprendizaje como la cooperación y la investigación, que apuestan por aprender a aprender en un mundo aceleradamente cambiante?

Pero el profesorado no puede ni tiene porqué asumir ese rotundo cambio en soledad. La formación del profesorado promovida desde la administración educativa, y otras entidades, ha de servir de bálsamo que alivie la ansiedad ante el cambio, de fuente de nuevos aprendizajes y recursos, de estímulo a la ilusión:

La formación permanente del profesorado debe propiciar y facilitar el desarrollo de procesos continuos de reconstrucción del saber profesional, necesarios para responder a las demandas de la sociedad y

al desafío personal y social que cada docente debe asumir para realizarse en plenitud, y vivir ética y profesionalmente comprometido con la tarea educativa.

(Borrador del Decreto de Formación de Aragón)

Al amparo de las recomendaciones y objetivos prioritarios que la Unión Europea hizo para el 2010, el desarrollo de la competencia de "aprender a aprender", planteada hacia un aprendizaje permanente a lo largo de la



vida, avala la necesidad, pertinencia y viabilidad de la "formación permanente del profesorado", como un derecho de todo trabajador y ciudadano europeo.

Del mismo modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, plantea la "Formación permanente" como un derecho y un deber del profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Públicas y de los propios centros.

Los retos de la formación en la sociedad del conocimiento y el momento actual

La investigación en educación va asentando principios y métodos que buscan responder al reto de una educación a lo largo de la vida en la sociedad de la tecnología y el conocimiento, respetuosa con la diversidad, comprometida con la convivencia (Delors, 1996), consecuente con la complejidad (Morín, 1999) y asentada en la crítica y la creatividad como elementos impulsores de cambio y mejora (Robinson, 2010).

Los nuevos retos de la enseñanza conllevan la aparición de nuevos perfiles profesionales y exigencias para el sistema educativo, aspectos que requieren respuestas concretas desde la formación permanente ya que escapan a la formación inicial que el docente recibe en la facultad, y que conectan a menudo con la investigación y a la innovación educativa. Porque, como se afirma en el informe McKinsey (2007) y se vislumbra en el mismo borrador del futuro Decreto de formación permanente de Aragón, la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes, desde la evidencia de que la mejor alternativa para mejorar los resultados del aprendizaje es mejorar la enseñanza. Y ahí la formación del profesorado es clave, como expresa el borrador de la norma:

No hay ninguna duda de que la mejor garantía de un sistema educativo eficiente y de calidad radica en quienes forman parte de él, especialmente el profesorado en todos los niveles y etapas.

Un profesorado diverso, como no puede ser de otra forma, y preocupado por la puesta en marcha de proyectos educativos de calidad. Es cierto que en algunos casos encontramos personas reticentes a los cambios y reacias a las propuestas de formación, pero en muchos más casos, hablamos de docentes vocacionales para los que seguir aprendiendo forma parte del inexorable binomio aprender-enseñar. Profesionales que aportan calidad al enseñar y demandan calidad al aprender, como manifiestan expresamente en sus evaluaciones de la formación.

Los cambios de signo político y la crisis económica han promovido una importante reestructuración del modelo de formación del profesorado aragonés. Desde la administración no se quiere hablar de cambio de modelo sino de cambio de estructura. El cambio de modelo implicaría un cambio en los enfoques y teorías pedagógicas que sustentan la formación del profesorado, mientras que el cambio de estructura alude a la renovación o supresión, al ordenamiento o nueva disposición de los elementos que configuran la red de formación permanente del profesorado. Ciertamente la supresión de algunos CPR (Centros de Profesores y Recursos), la reconversión de los que han quedado, junto con el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural) y el CATEDU (Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación), en los futuros CIFE (Centros de Innovación y Formación Educativa), y la nueva figura de las UFI (Unidades Formativas Individualizadas), suponen una modificación

sustancial de la estructura anterior. Novedad es también el que en cada centro educativo se nombra un coordinador de formación responsable de armonizar la formación, innovación e investigación en su centro.

Si esta estructura va a ser más funcional y eficaz que la anterior, está por ver, pero lo que sí se antoja evidente es que la reducción a la mitad del número de asesores de formación en los CIFE de ciudades como Zaragoza (un asesor para cada una de las cuatro

líneas prioritarias), duplica en número de centros a los que atender desde el asesoramiento o la formación. La misión de las UFI, en el ámbito rural, como asesores generalistas (no adscritos a ninguna línea prioritaria) exigirá talento para dar satisfacción a demandas de asesoramiento tan variopintas como las competencias básicas, la competencia lingüística, la aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) o la educación inclusiva. Y es que ser experto en "todo" no es imposible pero casi.

La línea prioritaria de competencias básicas persigue potenciar la incorporación de las metodologías más adecuadas para la adquisición de las competencias básicas a través de todas las áreas, ahondar en la evaluación de las competencias, dotar al profesorado de las complejas y variadas competencias profesionales necesarias para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado e incentivar la participación y trabajo en equipo. Para ello, la formación del profesorado debe promover la reflexión en el seno de los equipos docentes, en relación a la adquisición y evaluación de las competencias básicas por el alumnado de las diferentes etapas, proporcionando asesoramiento y acompañando los procesos de revisión curricular en los propios centros.

El desbordante aumento de los saberes y la complejidad de las situaciones vitales a las que se enfrenta el hombre moderno, sugieren evitar la hegemonía de la memoria y la clase magistral como vía de acceso y difusión del conocimiento

La segunda línea, la de educación inclusiva, busca potenciar la formación del profesorado en estrategias y recursos de gestión del clima de aula y en técnicas de resolución de conflictos, apoyo a la función tutorial, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, interculturalidad, desarrollo de capacidades, planes de convivencia y promoción de hábitos saludables en el alumnado.

La competencia lingüística, como tercera línea prioritaria, se orienta a la mejora, desde todas las áreas del currículo, de la comunicación oral y la comprensión y la expresión escrita, como herramientas básicas del aprendizaje. Los Proyectos Lingüísticos de centro, la biblioteca escolar, los programas bilingües o la formación en lenguas extranjeras adquieren un protagonismo ineludible.

Como última línea, la aplicación didáctica de las TIC, sigue siendo una prioridad formativa. Los planes de integración de las TIC en el centro y la formación en metodologías adecuadas para incorporar herramientas y contenidos digitales en el trabajo de aula, marcan la pauta de trabajo de una línea, al igual que la anterior, directamente conectada con las competencias básicas.

La función de apoyo directo a los centros y al profesorado pasa también por hacer el aprendizaje más atractivo, motivar y allanar el camino para que los docentes sigamos aprendiendo y queriendo aprender. El porcentaje del tiempo de trabajo que los profesores dedicamos a la formación, el número de acciones formativas en las que participamos, o las evaluaciones que hacemos de las mismas, son buenos indicadores para valorar este aspecto, en cualquiera de las posibles modalidades formativas.

La prevalencia otorgada a los proyectos de formación en centros, frente a otras modalidades como los seminarios, grupos de trabajo y cursos, adquiere sentido desde un modelo que asume que el claustro de un centro educativo es más que la mera suma de los profesores que lo integran. Su gran valor radica en ser una propuesta de formación grupal que responde a necesidades asumidas como comunes por la una comunidad educativa (aunque no todo el profesorado participe en él) y que favorece el trabajo en equipo y la formación entre iguales.

Los planes y proyectos de formación en centros, como ejes básicos a los que se dirige la formación permanente y el desarrollo profesional, permiten intervenir desde las propias demandas y necesidades detectadas por los centros, en la mejora de competencias profesionales vinculadas al campo cognitivo (preparación científica), a las estrategias docentes (preparación didáctica y organizativa) y a las capacidades socio-afectivas de relación y comunicación (decisivas en la relación con alumnos, familias y compañeros). En este sentido, es esencial dirigir esa formación a la práctica desde visiones globales que trasciendan la propia individualidad del docente. Es decir, no buscamos mejorar la metodología de un profesor, sino la del conjunto del claustro, estableciendo procedimientos consensuados de trabajo que respondan a las finalidades definidas y asumidas por el centro, y ava-

ladas por un proyecto educativo común. Y como diría García (1998), partiendo de la práctica para tras la reflexión y el estudio, volver a la práctica.

Desde la implantación de la LOGSE, de una formación individualista se viene pasando a una formación centrada en los colectivos de profesores y en los centros (Hervás y Martín, 1997). Esta tendencia a que las necesidades del sistema tengan mayor peso que las de los individuos, se ha ido incrementando notablemente al ligar la formación institucional a las líneas prioritarias establecidas por la administración educativa. Si esto es positivo o no, dependerá mucho del enfoque que se dé a esas líneas prioritarias.

El anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, la LOMCE, parece situar las finalidades de la educación en las necesidades del sistema (y más concretamente del sistema económico) por encima de las necesidades de la persona y de la sociedad. El preámbulo de la nueva ley empieza así:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.

Si esto lo dice la OCDE, hasta estoy de acuerdo con ello. Si lo dice una ley educativa, diría que hemos perdido el norte. *Competitividad, economía...*, para *competir en la arena internacional*. ¿Acaso la finalidad de la educación va a depender de parámetros económicos y demostrarse, cual gladiadores, compitiendo en la arena del Coliseo de la naciones? Como expresa Pinos (2011: 10) “no debiéramos caer en creer eso de que las leyes son como las salchichas. Es mejor no saber cómo se hacen y de dónde vienen. Saber de dónde vienen nos puede ayudar a entender y a decidir”. En un momento de crisis como el que vivimos, se hace más obvio que nunca que la educación no puede estar al margen de la economía, que la educación integral pasa también por capacitar para el empleo y el emprendimiento, pero una cosa, como dice el profesor Bernal (2011), es que la educación tenga en cuenta la economía, y otra muy distinta, que esté al servicio de ella. Legitimar una ley educativa desde su valor para aumentar la competitividad de la economía y la prosperidad del país, relega a un segundo plano la formación integral, crítica y humanista de nuestra juventud (Barquín et al. 2011). Ambos enfoques son compatibles y necesarios para habría que plantear cuál es el que va primero.

Reflexiones finales

La formación permanente y la innovación educativa son percibidas en los centros como agentes de mejora y cambio del propio centro, del profesorado y de los aprendizajes del alumnado, cuando surge de sus necesidades contextuales. Y es que la innovación o la formación permanente germinan cuando lejos de imponerse desde la administración, se ofrecen como una valiosa oportuni-

dad de crecimiento; sabiendo que puedo no aceptarlo. En este sentido, como considera Imbernon (2007), la formación es más capaz de promover cambios positivos e innovadores cuando se liga a un proyecto de trabajo y no al revés (cuando primero formamos y luego pensamos en cómo aplicar lo aprendido).

La innovación educativa, la formación que permite el cambio planificado, interactivo y creador, es percibida como valiosa por el profesorado cuando presenta las características de: Superioridad sobre la propuesta anterior; compatibilidad con las ideas educativas previas, con sus creencias y valores; contrastabilidad o grado en que puede ser experimentada y probada; observabilidad o apreciación de resultados a corto y medio plazo; y, finalmente, simplicidad, es decir, que no impliquen un excesivo esfuerzo de aprendizaje de los nuevos contenidos y estrategias (De la Orden, 1995). La formación ligada a la innovación que supone enseñar y aprender desde las competencias básicas, abordar la competencia lingüística integralmente desde todas las áreas, la aplicación didáctica de las TIC y afrontar los retos de una escuela inclusiva, debe apoyarse en estas características para ser asumida por el profesorado como una valiosa aportación de la reforma educativa.

Parece importante constatar en las diferentes propuestas formativas, los efectos de las estrategias aplicadas en la motivación, satisfacción y nivel de aprendizaje, como indicadores de calidad y fiabilidad de las mismas, pero sin olvidar que es necesario desarrollar evaluaciones globales que enfatizan la aplicabilidad y transferencia de la formación permanente.

Si el profesorado que participa en la formación no percibe o no valora muy positivamente la aplicabilidad de los aprendizajes a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, no deberíamos contentarnos con una valoración más positiva en otros aspectos de la formación. Los conocimientos, sin los instrumentos para llevarlos a la práctica y sin la actitud necesaria para transferirlos a diferentes situaciones y contextos, sirven de bien poco. De ahí la conveniencia de valorar en su justa medida la transferencia como indicador absolutamente prioritario de una evaluación positiva.

Insistiré por ello en el valor formativo de la evaluación, en su clara finalidad orientada al perfeccionamiento y la mejora de los procesos de aprendizaje, y, por supuesto de enseñanza, por lo que parece interesante incorporar modelos de evaluación integrales en la línea de las ya clásicas aportaciones de Stake o Stufflebeam (1987) con su modelo CIPP (contexto, imput, proceso y producto).

Creo que la formación continua está en la base de la investigación y la innovación educativa, dos de los pilares esenciales de la mejora de la función docente y el sistema educativo, y que los CPR o CIFE y la Universidad deben y pueden intervenir con profesionalidad y vocación de servicio para mejorar la competencia técnica, profesional y humana de los docentes, sin perder de vista, que el objetivo final son los niños y niñas que cada día alegran nuestras aulas y patios. Nos formamos, programamos e innovamos para ellos. Para contribuir a su desarrollo integral y a su felicidad presente y futura. Y en ese proceso también nosotros crecemos, porque como decía Joseph Joubert, "enseñar es aprender dos veces".

BIBLIOGRAFÍA

- Barquín, J.; Gallardo, M.; Fernández, M.; Yus, Sepúlveda, M. P. y Serván, M. J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA". *Revista TESI: Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320-339. Universidad de Salamanca.
- Bernal, J.L. (2011). *Las competencias docentes*. Pendiente de publicación en Síntesis.
- De la Orden, A. (1995). "Innovación e investigación en el ámbito educativo". *Bordón* 47 (2).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Extraído de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF el 22/10/2007.
- García, J. L. (1998). "La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades" *Revista Educación XX1*, 1, 129-158. Extraído de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-06.pdf> el 23/9/2011.
- Hervás, C. y Martín, J. (1997). "Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Extraído de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm> el 2/9/2012.
- Imbernon, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en un formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5. Nº 1. pp. 145-152. Extraído en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf> el 4(10/2012).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Pinos, M. (2012). *Del aula a la vida, de la vida al aula: las competencias básicas en la escuela*. Extraído de: <http://www.competenciasbasicas.net/> el 26/6/ 2012
- Robinson, K. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.
- Simon, H. (1996). "Observations on the Sciences of Science Learning". En Piedrahita, Fundación (s.f). *Modelo y metodología Gavilán: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información*. Extraído de:
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.