

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LOS PROGRAMAS DE BILINGÜISMO

Fernando Yarza Gumiel
Profesor del I.E.S. "Pilar Lorengar"

Si hiciéramos la abstracción de comparar un centro educativo con una orquesta, y además, nos pidiesen que nos identificásemos con algunos de los actores que intervienen en la misma, quedaría claro cuál es el papel o papeles que deberíamos desempeñar cada uno de nosotros, y los documentos que necesitaríamos para que la orquesta cumpliera sus objetivos, para que la unión de los instrumentos sonase de una forma adecuada. Es obvio que la organización de un centro educativo es mucho más compleja, al intervenir multitud de factores que exigen la constante adaptación a las circunstancias que van surgiendo.

Nadie entendería que una orquesta sonase de una forma adecuada sin un buen director y sin una buena partitura. En el caso de la escuela ocurriría lo mismo, nadie entendería que un centro funcionase de una forma adecuada si no contásemos con un buen "Proyecto Educativo de Centro" que contemplase la filosofía del centro educativo, marcase su identidad y definiera el tipo de centro por el que toda la comunidad educativa se va a implicar de una forma activa y comprometida. Un PEC que indicase los procesos, los agentes que intervienen en los mismos, que fuese sensible a los cambios que se producen en el centro y su entorno para implementar las acciones, las adaptaciones necesarias. Ningún músico tocaría de una forma comprometida y con alma si no siente la partitura como suya. La partitura de las partituras, la Ley de Educación, debería ser una ley que satisficiera las necesidades de la sociedad española enmarcada en un entorno europeo; una ley de calidad alejada de cualquier atisbo partidista, una ley consensuada por todos y para todos, una ley que enmarque, facilite, motive de una forma especial nuestra tarea docente. No podemos permitirnos el lujo de estrenar cinco leyes educativas desde la Ley

General de Educación de 1970, no podemos generar entre los miembros de la comunidad educativa la sensación de inseguridad y desarraigo que produce esta continua indefinición legislativa. Por lo tanto, precisamos de una Ley de Educación estable y comprometida con la sociedad del siglo XXI.

Como ya hemos indicado anteriormente, la calidad de la partitura se vería afectada negativamente si no contásemos con el liderazgo y profesionalidad de un director, en nuestro caso, un equipo directivo que la interpretase. Por supuesto, nadie entendería que una orquesta sonase de una forma óptima, sin unos buenos músicos que adaptaran de una forma adecuada la partitura general a sus instrumentos, y sonaran de forma coordinada. La calidad educativa en nuestro caso depende principalmente de la dirección, de la organización y funcionamiento de los centros escolares, y de la práctica docente. Queda demostrado que la autonomía de los centros contribuye al aumento de la calidad y a la equidad en la distribución de los recursos, favoreciendo la igualdad de oportunidades.

Sería inviable pensar en la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro que no fuese coherente, realista y contextualizado, y en el que no participase de una forma activa toda la Comunidad Educativa: padres, profesores, alumnos y personal no docente; que no definiese qué tipo de escuela queremos. La escuela del siglo XXI debe contribuir al desarrollo de unos ciudadanos activos y democráticos, lo que únicamente es posible con una educación eficaz, y a través de métodos innovadores y participativos de enseñanza – aprendizaje. Y para ello, es preciso establecer medidas específicas y flexibles para atender a todos los alumnos, independientemente de su origen, y facilitarles el apoyo y las oportunidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos y de provecho, como indican diversos documentos de la Comisión.

Volviendo al símil de la orquesta, y a la pregunta que hacíamos al principio, tendríamos que ser consciente del papel que juegan los diferentes sectores en la orquesta, y si el papel o papeles que desempeñan, contribuyen a que la orquesta suene de una forma adecuada. No podríamos hablar del buen funcionamiento de un centro educativo si no actuaran de una forma coordinada y compartieran unos objetivos comunes con la Administración Educativa, los

Servicios de Inspección Educativa, los Centros de Innovación y Formación Educativa, las AMPAs, los Servicios Sociales, asociaciones del entorno... ¿Van los esfuerzos de los diferentes sectores encaminados a alcanzar unos objetivos comunes? ¿Nos sentimos todos los agentes partícipes de un proyecto común? La posibilidad, latente en muchas unidades administrativas, de incentivar el sentimiento de ética pública y con ello la satisfacción por el desarrollo de una determinada actividad profesional facilitaría el desarrollo de procesos de autoestima y motivación.

Queda **patente** que tenemos que partir de una Ley de Educación de calidad, consensuada por todos los sectores y con la que estemos comprometidos; de la importancia de la elaboración de un buen Proyecto Educativo de Centro, que nos haga sentirnos parte de un proyecto común; de la necesidad de buenos directores que lideren esos proyectos participados; de la importancia del papel del profesorado en el funcionamiento de los centros educativos.

Si somos capaces de definir el tipo de escuela que queremos, será más fácil diseñar el perfil del profesorado, y por tanto, los planes de estudios de las universidades, que se ocuparán, entre otros aspectos, de la Formación Inicial del profesorado. ¿Cuál es el papel que cada uno de nosotros desempeñamos en la organización escolar? ¿Cuál es nuestro compromiso con la Comunidad Escolar? La Administración educativa será la responsable de coordinar a los diferentes actores y de dotar de recursos materiales y humanos a los centros educativos para el correcto desempeño de sus funciones.

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente. Por ejemplo, además de impartir conocimientos básicos, cada vez se pide más a los docentes que ayuden a los jóvenes a aprender de forma plenamente autónoma mediante la adquisición de competencias clave, en lugar de memorizar información; se les pide que desarrollen planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos, y se espera de ellos que, más que formadores que impartan ex cátedra, sean intermediarios y gestores en el aula. Estos nuevos papeles requieren formación en un abanico de planteamientos y estilos docentes. Además, actualmente las aulas presentan mezclas más heterogéneas de jóvenes de distintas procedencias y con

distintos niveles de capacidad y de discapacidad. Se les pide que aprovechen las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y respondan a la demanda de aprendizaje individualizado; y también es posible que, además, tengan que asumir tareas de toma de decisiones o de gestión resultantes del aumento de la autonomía de los centros de enseñanza.

Al igual que en cualquier otra profesión moderna, los profesores también tienen la responsabilidad de ampliar los límites del conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo desde el principio hasta el final de sus carreras. Los sistemas de educación y de formación del profesorado deben proporcionar las oportunidades necesarias para todo ello.

La impartición de formación y desarrollo del profesorado será más eficaz si se coordina de forma coherente y si se financia de forma adecuada. El planteamiento ideal sería establecer una continuidad en la formación que abarque la formación docente inicial, la introducción a la profesión y un desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera, que incluya oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal, lo cual supondría que todos los profesores: participarán en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros tres años en la profesión; tuvieran acceso a una orientación estructurada y estuvieran tutelados por profesores experimentados u otros profesionales pertinentes durante su carrera; participaran en debates regulares sobre sus necesidades de formación y desarrollo, en el contexto del plan general de desarrollo de la institución en la que trabajan. Además, la Comisión de la Unión Europea considera que todos los profesores saldrían beneficiados si: se les animara y apoyara a lo largo de sus carreras a ampliar y desarrollar sus competencias por medios formales, informales y no formales, y pudieran hacer que se les reconociera su aprendizaje formal y no formal pertinente; tuvieran acceso a otras oportunidades de desarrollo profesional continuo, como intercambios y destinos temporales (independientemente de que estén financiados por el Programa de Aprendizaje Permanente); tuvieran la oportunidad y el tiempo de estudiar cualificaciones adicionales y participaran en estudios e investigaciones en un

nivel de enseñanza superior; se hiciera más para fomentar colaboraciones creativas entre las instituciones en que trabajan los profesores, el mundo del trabajo, los centros de educación superior e investigación, y otros organismos, a fin de apoyar una formación de alta calidad y prácticas efectivas, así como desarrollar redes innovadoras a nivel local y regional.

Los profesores deben desempeñar un papel fundamental a la hora de preparar a los alumnos para ocupar el lugar que les corresponde en la sociedad. En todos los momentos de su carrera, los profesores deben poseer, o ser capaces de adquirir, toda la gama de conocimientos de las materias que imparten, así como las actitudes y capacidades pedagógicas que puedan ayudar a los jóvenes a alcanzar todo su potencial. En particular, necesitan las capacidades para:

- identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas;
- ayudar a que los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida;
- ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Clave;
- trabajar en entornos multiculturales (comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias);
- trabajar en estrecha colaboración con compañeros, padres y la comunidad en general.

En un contexto de aprendizaje permanente autónomo, el desarrollo profesional de los profesores implica que éstos:

- sigan reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática;
- realicen investigaciones en las aulas;
- incorporen en su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica;
- evalúen la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia;
- evalúen sus propias necesidades de aprendizaje.

Deberían ponerse en marcha los incentivos, los recursos y los sistemas de apoyo necesarios para lograrlo.

Asimismo, deben reforzarse los vínculos entre formadores de profesores, profesores en activo, el mundo del trabajo y otros organismos. Los centros de educación superior deben desempeñar un papel importante en el desarrollo de asociaciones eficaces con centros de enseñanza y otras partes interesadas, a fin de garantizar que sus cursos de formación del profesorado se basen en pruebas sólidas y en buenas prácticas en el aula.

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente, que debe desarrollar planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para responder a la demanda de aprendizaje individualizado.

Por esta razón, los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel alto en las capacidades, actitudes y competencias. Es necesario replantear y revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado, e introducir sistemas coherentes y con recursos suficientes para su contratación, selección, incorporación y desarrollo profesional sobre la base de competencias claramente definidas para cada fase de la carrera docente. Hay que involucrar en la formación de los futuros profesores de primaria e infantil, y muy especialmente en el Master de Secundaria, a profesionales docentes con experiencia y buena práctica demostrada a través de los años, para impartir materias específicas de carácter didáctico.

La formación inicial del profesorado debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica; una capacitación para diagnosticar los problemas de los alumnos de una forma rápida y precisa, y presentar soluciones apropiadas para el diagnóstico, y para responder con propuestas de aprendizaje eficaces que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes; una preparación para utilizar el aprendizaje electrónico y los recursos de aprendizaje abierto; y una habilitación para el uso de técnicas de evaluación formativa e informativa.

La formación del profesorado debe incluirse dentro de un nuevo modelo de carrera profesional basado en un sistema que reconozca la práctica docente, la función tutorial, la dedicación al centro, la participación en equipos y proyectos para la mejora de la actividad didáctica, de innovación y experimentación educativa, desempeño de funciones directivas, trabajos complementarios, etc. Conocer las experiencias educativas conducentes al éxito que se han desarrollado en entornos educativos similares constituye un aliciente para el esfuerzo del día a día del profesorado.

No obstante, los sistemas de formación del profesorado no siempre están bien estructurados para satisfacer estas nuevas demandas. En una encuesta reciente de la OCDE, casi todos los países informan de deficiencias en las capacidades docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.).

En la comunicación de la Comisión “Repensar la Educación: invirtiendo en destrezas para mejores resultados socioeconómicos” (Estrasburgo 2012) se introduce un listado de competencias necesarias para una enseñanza efectiva en el siglo XXI que habría que tener muy en cuenta a la hora de diseñar las tres fases de la Formación del Profesorado, Formación Inicial, Programas de Iniciación y la Formación Permanente:

1. Conocimiento y comprensión.

- a. Conocimiento de la asignatura.
- b. Conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, que implica el conocimiento profundo del contenido y estructura de la asignatura:
 - i. Conocimiento de tareas, contextos y objetivos de aprendizaje;
 - ii. conocimiento de los conocimientos previos de los alumnos y dificultades de aprendizaje específicas y que se repiten;
 - iii. conocimiento estratégico de métodos institucionales y materiales curriculares.
- c. Conocimiento pedagógico (conocimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje).
- d. Conocimiento curricular (conocimiento del currículo de la asignatura – ej. Aprendizaje guiado y planificado de los contenidos específicos de la materia).
- e. Fundamentos de las ciencias de la educación (conocimiento sociológico, psicológico, filosófico, histórico e intercultural).
- f. Aspectos organizativos, institucionales y contextuales de las políticas educativas.
- g. Cuestiones relacionadas con la inclusión y la diversidad.
- h. Utilización eficaz de las tecnologías en el aprendizaje.
- i. Psicología evolutiva.
- j. Dinámicas y procesos de grupo, teorías de aprendizaje, motivación.
- k. Procesos y métodos de evaluación.

2. Destrezas

- a. Planificar, dirigir y coordinar la docencia.
- b. Utilizar recursos tecnológicos y materiales de enseñanza.
- c. Dirigir alumnos y grupos.
- d. Supervisar, adaptar y evaluar objetivos y procesos de enseñanza – aprendizaje.
- e. Recoger, analizar e interpretar evidencias e información (resultados de aprendizajes escolares y de evaluaciones

externas) para la toma de decisiones profesionales y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- f. Utilizar, desarrollar y crear conocimiento basado en la investigación para utilizarlo en la práctica.
- g. Colaborar con colegas, padres y servicios sociales.
- h. Destrezas para negociar (interacciones sociales y políticas con diversos actores y contextos de la educación).
- i. Destrezas interpersonales, metacognitivas y reflexivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales.
- j. Adaptar a contextos educativos caracterizados por dinámicas multi-nivel con influencias transversales (desde el nivel macro de la política del gobierno al nivel meso de los contextos escolares, y el micro nivel de la clase y las dinámicas del alumno).

3. Disposición: creencias, actitudes, valores y compromiso.

- a. Conciencia epistemológica (asuntos relacionados con los rasgos y desarrollo histórico de la materia y su estatus, como su relación con otras materias).
- b. Tendencias para cambiar, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, que incluye el estudio y la investigación.
- c. Compromiso para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- d. Tendencias para promover las actitudes y prácticas democráticas de los alumnos.
- e. Actitud crítica a nuestro propio trabajo (examinar, analizar, cuestionar prácticas).
- f. Disposición a trabajar en equipo, a la colaboración y al trabajo en red.
- g. Sentido de eficacia personal.

Además, para una enseñanza eficaz no sólo se necesitan las competencias que se han descrito, sino cualidades personales clave, valores y actitudes, que se definen en el documento de la EC/OCDE “Desarrollo profesional de los profesores: Europa en comparación internacional” 2010):

1. Profesionalismo:
 - a. Compromiso a hacer todo lo posible por cada alumno y permitir que todos los alumnos tengan éxito.
 - b. Seguridad: creencia en la habilidad de uno para ser eficaz y asumir los retos.
 - c. Honradez: ser coherente y justo; mantener la palabra.
 - d. Respeto: convicción de que todas las personas importan y merecen respeto.
2. Pensamiento/razonamiento:
 - a. Pensamiento analítico: habilidad para pensar lógicamente, analizar y reconocer la causa y el efecto.
 - b. Pensamiento conceptual: habilidad para ver patrones y conexiones.
3. Expectativas:
 - a. Impulso por el cambio: energía implacable para marcar y encontrar retos para los alumnos y para el centro.
 - b. Búsqueda de información: instinto para averiguar más y llegar al fondo de las cosas: curiosidad intelectual.
 - c. Iniciativa: instinto para actuar anticipándose a los acontecimientos.
4. Liderazgo:
 - a. Flexibilidad: habilidad y disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar las tácticas.
 - b. Responsabilidad: instinto y habilidad para marcar expectativas y parámetros claros y para exigir la responsabilidad de otros para el trabajo.
 - c. Pasión por aprender: instinto y habilidad para apoyar a los alumnos en su aprendizaje y para ayudarles a convertirse en estudiantes seguros e independientes.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, el curso 2009-10 se impulsa el **Máster en Profesorado**, con el fin de atender la demanda de los estudiantes que quieran orientarse profesionalmente hacia la docencia en niveles de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y

Deportivas, respondiendo a la obligatoriedad de cursar estudios de máster específicos de formación del profesorado para ejercer la docencia en estos ámbitos dispuesta en la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, y según la regulación establecida para estos másters en la Orden 3858/2007 de 27 de diciembre.

El objetivo del máster es otorgar importancia prioritaria a la formación inicial del profesorado. Su contenido pretende garantizar la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

Por este motivo, el máster en profesorado pretende combinar la adecuada preparación curricular específica con la realización del *Prácticum* en Centros de Secundaria, de modo que en esta fase de prácticas el alumno de máster pueda ser asesorado por parte de profesionales experimentados.

Antes de la puesta en marcha del Máster en Profesorado, la normativa del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) se remontaba a la publicada en el BOE de 12 de agosto de 1971. Dicha normativa se ha aplicado-adaptado según las necesidades y medios económicos de cada Comunidad Autónoma. El CAP se ha impartido hasta el curso 2008-2009.

Para diseñar la Formación Inicial del Profesorado es necesario definir qué conocimientos, destrezas y competencias se han tenido que conseguir una vez finalizado el máster. La Formación Inicial del Profesorado deberá proporcionar, más que competencias pedagógicas, conocimientos y didáctica de la asignatura que se va a impartir. Además, deberá desarrollar las capacidades de los alumnos para la práctica reflexiva y para la investigación basada en la práctica; prepararlos para diagnosticar los problemas de los alumnos de una forma rápida y precisa, e inspirarse en un amplio repertorio de posibles soluciones apropiadas para el diagnóstico. Además, la Formación Inicial del Profesorado debe enseñar a los futuros profesores a crear situaciones de aprendizaje eficaces que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes, con la conciencia de que puede haber formas múltiples de alcanzar los objetivos de aprendizaje programados. Para ello, los métodos de

enseñanza orientados en el alumno y la combinación de diferentes métodos de aprendizaje tienen una importancia clave; el profesorado tiene que estar muy preparado para utilizar el aprendizaje electrónico y los Recursos de Aprendizaje Abierto. También se deberán enseñar una amplia gama de técnicas de evaluación, así como oportunidades para hacer prácticas en un centro educativo bajo la supervisión de profesorado experto. El “Prácticum” debe estar cuidadosamente planificado y llevado a la práctica. Tanto las Facultades de Educación como los centros receptores de alumnos del Máster en Profesorado tienen que coordinarse en responsabilidades, papeles y recursos compartidos. También se debe incluir un apropiado uso de la observación, retro-alimentación, reflexión y colaboración con otros colegas estudiantes del máster. En suma, las Facultades de Educación son responsables de que los alumnos adquieran un amplio repertorio pedagógico que incluya un aprendizaje cooperativo basado en la investigación, el uso efectivo de la evaluación formativa e información que guíe la práctica docente, y destrezas de investigación para diagnosticar y resolver problemas de la clase basados en la evidencia.

Para ello, las Facultades de Educación deberán establecer vínculos con los centros educativos receptores en investigación e innovación, crear redes de centros donde se realicen las prácticas del máster y que dependan de la Universidad, coordinación entre la teoría y la práctica, de tal manera que profesorado de la Universidad altamente cualificado y ejercitado forma a profesores de los centros educativos receptores, que a su vez colaboran impartiendo asignaturas del Máster de Educación; utilizar las TIC como vehículo para compartir las buenas prácticas y facilitar la formación del profesorado. Habría que tener muy en cuenta a la hora de diseñar la formación inicial del profesorado el perfil del profesorado para afrontar los retos de la escuela del S. XXI. Es necesario tener además muy presentes las características –el perfil de los formadores de formadores – y de los centros que acogen al profesorado en prácticas del Máster de Educación, si queremos que éste sea eficaz.

En la fase práctica de la formación inicial debe establecerse una red de centros colaboradores de prácticas seleccionados con criterios transparentes y objetivos, que contemplen un plan de prácticas diseñado cuidadosamente y cuenten con mecanismos de evaluación y orientación del estudiante en prácticas y del propio plan.

Asimismo, habría que seleccionar los tutores de prácticas con criterios claros, que incluyan, junto a su formación académica, todos los aspectos de la práctica docente, méritos, buenas prácticas demostradas, participación en proyectos, en órganos de dirección y coordinación ..., y potenciando la coordinación de éstos con las facultades.

Sería positivo impulsar la incorporación al grado de Magisterio y al máster de Secundaria de profesores de Infantil, Primaria y Secundaria con experiencia y buenas prácticas demostradas, para impartir determinadas materias, especialmente las didácticas específicas y su integración en los equipos docentes de las Universidades.

La formación inicial ha de integrar la teoría con la práctica y potenciar la formación en ciencias de la educación (didácticas y conocimientos psicopedagógicos). En este sentido un profesor debe tener habilidades sociales y recursos para dinamizar un grupo, llevar a cabo una entrevista o resolver un conflicto de convivencia. En otro caso, todo su bagaje intelectual y científico le va a servir de bien poco. La formación del profesorado debería primar sobre todo este tipo de aspectos ya que en las titulaciones de grado de cualquier especialidad apenas se tienen en cuenta estas competencias.

Según el Informe para Responsables Políticos “Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos” (Bruselas 2010), a diferencia de lo que ocurre con otras profesiones, en muchos Estados miembros la enseñanza carece de un planteamiento gradual que permita a los docentes «crecer» en sus funciones profesionales. A menudo, cuando un profesor es nombrado profesor de un centro educativo se le responsabiliza completamente de las clases: cada profesor es responsable de su propia clase, lo que crea en los docentes una

fuerte sensación de aislamiento. Una vez obtienen un título, tienen una responsabilidad plena y han de salir adelante solos.

Por esta razón, muchos docentes sufren un *shock* al enfrentarse con la praxis (Stokking, Leenders, De Jong y Van Tartwijk, 2003), cuando pasan de aspirantes a profesores principiantes.

Son muchos los profesores que lamentan cierta falta de colegialidad (véase, por ejemplo, Sorcinelli, 1992). Otros de los retos que se plantean al principio de la carrera docente son la falta de tiempo, una comunicación y un reconocimiento insuficientes, las expectativas poco realistas respecto de uno mismo y las dificultades que surgen para encontrar el equilibrio adecuado entre la vida privada y la actividad profesional (Sorcinelli, 1992).

La iniciación se define aquí como el apoyo que se presta al profesor principiante, una vez concluido el programa oficial de formación inicial del profesorado, al inicio de su primer contrato como docente en un centro educativo. Estos programas pueden dar a los nuevos profesores un apoyo mejor y más efectivo, evitando el abandono y aumentando la competencia profesional.

La fase de iniciación se debe considerar una medida de interés común y beneficio para los profesores recientemente titulados, así como para el lugar de trabajo y el centro de formación del profesorado, por lo que ha de tener lugar en estrecha cooperación con estas tres partes interesadas.

La Comunicación de la Comisión ha situado la formación del profesorado, y la política de profesorado, en el lugar más destacado de la agenda europea, lo que ha dado lugar a que los Ministros de Educación europeos convengan promover medidas para:

- hacer de la enseñanza una opción profesional más atractiva,
- mejorar la calidad de la formación del profesorado y prestar atención a la formación inicial, al apoyo en el inicio de la carrera profesional (iniciación) y al desarrollo profesional permanente de los profesores.

Las estrategias nacionales se deberían centrar en el desarrollo de políticas coordinadas, coherentes, dotadas de los recursos adecuados y sometidas a un control de calidad. Los profesores deberían contar con suficientes incentivos a lo largo de sus carreras para revisar sus necesidades de aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Para ello es necesaria una mejor coordinación entre las distintas fases de la formación del profesorado, desde formación inicial, pasando por un apoyo adicional (iniciación) al principio de la actividad profesional, hasta el desarrollo profesional en activo.

Los Ministros acordaron garantizar que los profesores:

- tengan acceso a programas eficaces de apoyo al comienzo del ejercicio de la profesión;
- reciban estímulo y apoyo a lo largo de su carrera para plantearse qué necesitan aprender y para adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias, por medios formales, informales y no formales, con inclusión de intercambios y destinos temporales en el extranjero.

El 23 de septiembre de 2008, el Parlamento Europeo, al igual que la Comisión Europea y el Consejo Europeo, abordó, en su informe «Mejorar la calidad de la formación del profesorado», la cuestión del apoyo a los nuevos profesores. Así, pide que se preste especial atención a la inserción profesional de los profesores que empiezan su carrera; aboga por el desarrollo de redes de apoyo y programas de tutelaje, con los que aquellos profesores y profesoras con más experiencia y capacidad demostrada puedan desempeñar un papel clave en la formación de jóvenes compañeros, transmitiendo experiencia adquirida a lo largo de su carrera, promoviendo el aprendizaje en equipo y ayudando a resolver las tasas de abandono entre los nuevos profesores; está convencido de que trabajando y aprendiendo juntos, los profesores pueden contribuir a la mejora del rendimiento de un establecimiento escolar y de las condiciones educativas generales.

También entre los sindicatos europeos de profesores hay un amplio consenso en cuanto a la conveniencia de que el proceso de introducción en la docencia

sea gradual, desde la formación inicial, pasando por la fase de iniciación, hasta el desarrollo profesional permanente. El punto en que los profesores recientemente formados pasan de la formación inicial a la vida profesional se considera crucial para un mayor compromiso con la profesión, y para reducir el número de docentes que la abandonan.

El documento político *Teacher Education in Europe* (2008), el CSEE (Comité Sindical Europeo de la Educación), aboga por la instauración de una fase mínima de un año de iniciación para los profesores noveles. Esta fase de iniciación debería ser un derecho, a la par que un deber, e incluiría orientación y apoyo sistemáticos.

Para estos profesores, la fase de iniciación debería incluir:

- apoyo de tutores y otros colegas,
- horario de enseñanza reducido sin reducción del salario,
- acceso a recursos de apoyo adecuados,
- asistencia a un programa de orientación obligatorio,
- oportunidades de relacionar la teoría con la práctica de un modo sistemático.

Por otra parte, de acuerdo con el CSEE, los tutores deberían ser profesores especialistas plenamente cualificados y con experiencia.

Durante la iniciación, los nuevos profesores llevan a cabo, completa o parcialmente, las tareas que corresponden a los profesores con experiencia, y cobran por su actividad. La iniciación se define aquí como el apoyo que se presta al profesor principiante, una vez concluido el programa oficial de formación inicial del profesorado, al inicio de su primer contrato como docente en un centro educativo.

Los programas de iniciación pueden tener una amplia variedad de objetivos:

1. reducir la tasa de abandono de los docentes;
2. mejorar la calidad de los profesores principiantes;
3. prestarles apoyo en las dimensiones profesional, social y emocional;
4. respaldar la cultura del aprendizaje en los centros educativos;
5. facilitar información de retorno a los centros de formación del profesorado.

Para garantizar y asegurarse de que se cumplen los objetivos del programa de iniciación, se han de dar ciertas condiciones. Estas condiciones están relacionadas con el apoyo financiero, la claridad en la definición de las funciones y las responsabilidades de las partes interesadas, la cooperación entre los diferentes elementos del sistema, una cultura centrada en el aprendizaje y la adopción de un enfoque orientado a la gestión de la calidad.

En cuanto al Desarrollo Profesional Permanente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en el Artículo 102 -Formación permanente- establece que:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

Por su parte, el Artículo 103. Formación permanente del profesorado de centros públicos, señala:

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

José Luís Bernal indica que *«la formación continua del profesorado debería ir ligada a la propia dinámica de funcionamiento de los centros, relacionándola con las diferentes necesidades que se van generando en sus procesos. Los centros deberían disponer de recursos y capacidad para estructurar procesos de formación de sus profesores, si fuera posible en colaboración con otros centros y con el apoyo y recursos que la Administración le pueda aportar. Se trataría de evitar proyectos de innovación o programas de formación que se quedan en muchas ocasiones en acciones aisladas sin ningún tipo de supervisión ni relación con los procesos de que llevan a cabo en el centro»*.

Es fundamental que los Proyectos Educativos de Centro incluyan un Plan de Formación del Profesorado del Centro atendiendo a las necesidades que constantemente se van generando en su organización y funcionamiento. El modelo de formación permanente que se recomienda por su eficacia, como ya se ha indicado en varias ocasiones, es la modalidad de Formación en Centro.

Entre los recursos que proporciona la Administración educativa para apoyar la Formación Permanente tenemos los recientemente creados CIFEs (Centros de Innovación y Formación Educativa) y los Servicios de Inspección. En términos generales, la Administración educativa desecha el modelo de asesoramiento de corte técnico y se asume un modelo de asesoramiento de corte

fenomenológico, según el cual, el inspector debe ser un facilitador, observador que orienta, guía y ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa.

En septiembre de 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia introduce un cambio sustancial en los centros educativos públicos de infantil y primaria, a través del Programa de Currículo Integrado español – inglés. Es la primera vez en la historia de España que en la enseñanza pública se habla de Programas Bilingües, y por tanto, de centros bilingües. El convenio del MEC con el British Council resulta muy beneficioso para los centros públicos, además de por su calidad, por las zonas donde se implantan, en muchos casos zonas desfavorecidas, el CEIP San Vicente, en Huesca; el CEIP Las Anejas, en Teruel; y en Zaragoza, el EIP Fernando el Católico y el CEIP Hilarión Gimeno. La implantación de este Programa viene acompañado de suculentos recursos materiales y humanos. Aunque habría que considerar que la formación de los maestros, tanto en aspectos lingüísticos como didácticos, no ha sido siempre la más adecuada.

La Comunidad Autónoma de Aragón, en el año 1999, asume las competencias en educación y sigue apostando por la enseñanza bilingüe. No sólo continúa con el Currículo Integrado español – inglés, sino que estrena las Secciones Bilingües en Francés en 8 IIEESS de nuestra Comunidad Autónoma. Tras el éxito de los programas de bilingüismo, se extienden rápidamente a centros de infantil y primaria.

Hasta el curso escolar 2011 – 2012, conviven el Programa de Currículo Integrado, Secciones Bilingües en Francés, Secciones Bilingües en Alemán, Programa Plurilingüe en Francés – Inglés, Bilingüismo en Formación Profesional, enseñanza de la lengua inglesa en CRAs, y se incorporan a los Programas Bilingües en lengua inglesa los centros concertados. Un denominador común de todos estos Programas es que se imparten asignaturas en una lengua extranjera (AICLE).

La ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, regulaba el Programa integral de bilingüismo

en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. Desde septiembre del curso escolar 2013 – 2014, han proliferado los centros bilingües en nuestra Comunidad Autónoma, sobre todo en la Enseñanza Concertada, donde hasta este curso, el número de centros era prácticamente testimonial.

Creemos en la necesidad de adaptar nuestra Escuela a los tiempos que vivimos, incluso en la necesidad de romper con moldes de otros tiempos que ya han quedado obsoletos; pero también tenemos el firme convencimiento de que la Escuela del S. XXI, recientemente estrenado, no se cambia con etiquetas, sino con una profunda reestructuración de las instituciones educativas y de sus actores. Ésta no es una finalidad del Sistema Educativo a corto plazo, pero sí teniendo las ideas muy claras sobre qué tipo de Escuela queremos, sin perder de vista que sin una dotación de recursos materiales y humanos adecuados a la formación del profesorado, nunca se producirá ningún cambio en la Escuela.

Referencias Bibliográficas

- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012): *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. *Accompanying the document Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. (2012).
- Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC (2010) 538 final.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- *Los Desafíos en la Organización y el Funcionamiento de los Centros Educativos del Siglo XXI*. COLECCIÓN ACTAS 6 – FUNDACIÓN MANUEL GIMÉNEZ ABAD. ZARAGOZA 2013.
- Wolfram Schulz, John Ainley, Julian Fraillon, David Kerr, Bruno Losito (2009): ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries.
- Wolfram Schulz, Julian Fraillon, John Ainley, Bruno Losito, David Kerr (2009): International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework.