

TRABAJO FIN DE GRADO

COMPLEMENTOS DE ADAPTACIÓN AL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

***EL MAESTRO NOVEL.
EL PAPEL DE LA FORMACIÓN INICIAL
Y CONTINUA EN LA CONSTRUCCIÓN
PROFESIONAL***

Autor: Daniel Mediavilla Zurita

Tutor: Lucio Martínez Álvarez

Curso escolar: 2011/12



Universidad de Valladolid

ÍNDICE

ASPECTOS PRELIMINARES	3
TÍTULO	3
AUTOR	3
TUTOR ACADÉMICO	3
RESUMEN	3
ABSTRACT	3
CUERPO DEL TRABAJO	4
INTRODUCCIÓN	4
Historia personal	6
OBJETIVOS	8
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	10
La iniciación a la enseñanza	10
<i>Fases por las que pasan los docentes: principales preocupaciones y necesidades</i>	12
<i>La socialización profesional</i>	16
La formación inicial y continua en el proceso de construcción profesional	17
<i>La formación inicial</i>	17
<i>El proceso de formación permanente</i>	21
Bases para la elaboración de mi propio plan de formación permanente / construcción profesional	22
METODOLOGÍA Y DISEÑO	25
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO	27
Análisis de la formación inicial recibida	27
<i>Competencias Referencia</i>	34
<i>Competencias Específicas</i>	36
<i>Relación de las competencias atendidas con los principales problemas detectados en la práctica</i>	38
<i>Enfoque de la formación continua a partir de las principales necesidades formativas detectadas</i>	41



PARTE FINAL	42
ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES	
O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE	42
CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	43
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIA	44
APÉNDICES	46

A) ASPECTOS PRELIMINARES

TÍTULO: *El maestro novel. El papel de la formación inicial y continua en la construcción profesional.*

AUTOR: Daniel Mediavilla Zurita.

TUTOR ACADÉMICO: Lucio Martínez Álvarez.

RESUMEN

Los primeros años de iniciación a la docencia implican una serie de procesos psicológicos, sociológicos, cognitivos y afectivo-emocionales que hacen de este periodo, por sus particulares características, una etapa profesional especial. En ese sentido, voy a tratar de reflejar diversos de los factores que entran en juego en esos momentos. Momentos en los que las múltiples demandas de la profesión docente (algunas de ellas, hasta entonces, desconocidas) exigen una serie de competencias que permitan ofrecer respuestas adecuadas a cada situación.

En este trabajo parto de mi propia experiencia como profesor novel para llevar a cabo un pequeño análisis sobre cómo la formación universitaria prepara para afrontar con garantías las exigencias de la profesión. A partir de dicho análisis se presenta más fácil comprender que la formación inicial no resulta suficiente y que ésta requiere de una continuidad que conserve, complemente, amplíe y fortalezca las capacidades desarrolladas en ella.

Palabras clave: Profesor novel, socialización profesional, formación inicial, formación continua, enseñanza/práctica reflexiva, construcción profesional, “pequeña pedagogía”, competencias profesionales.

ABSTRACT

First years of introduction to teaching lead to a wide range of processes, including those related to psychology, sociology, cognition and affective and emotional issues. Those aspects turn this period into a very special professional phase because of its unique features. In that sense, I will try to reflect different factors which enter in play in these

moments, as nowadays the multiple requests of the teaching job (until then, some of them unknown) require a range of competencies which enable to offer adequate answers for every situation.

In this paper, I start from my own experience as a beginning teacher to carry out a small analysis on how university training prepares us to face up to professional requirements with guarantee. From the already mentioned analysis, it will be easier to understand that initial training is not enough, and that this one calls for continuity in order to preserve, complement, increase and reinforce the capacities developed during this training.

Keywords: Beginning teacher, professional socialization, initial training, ongoing training, reflexive teaching/experience, professional training, “small pedagogy”, professional competencies.

B) CUERPO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

El primer año de experiencia docente es, normalmente, el más complicado de la carrera del profesor¹. Se trata de una etapa con unas características muy especiales; un periodo en el que factores como las dudas, las inseguridades o las tensiones se encuentran muy presentes y dificultan o, al menos, condicionan el camino hacia la adquisición del conocimiento profesional y la construcción de la propia identidad como docente. A esta situación la precede, como sabemos, un tiempo de formación inicial destinado a capacitarnos y dotarnos de las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para afrontarla con las mayores garantías posibles. Pero, ¿cumple realmente la formación inicial ese papel capacitador para ejercer la profesión?

Recientemente he comenzado a trabajar como maestro y mi situación, en plena inducción profesional, me lleva irremediabilmente a plantearme ésta y otras muchas cuestiones similares. A través del presente trabajo trataré de responderme. Me planteo aquí

¹ A lo largo del presente trabajo haré uso indistintamente de los términos maestro o profesor sin reparar en sus diferencias históricas y las consecuencias corporativas que tienen. Además, utilizaré el masculino (genérico) para designar a ambos géneros con la única finalidad de aportar mayor fluidez al texto.

llevar a cabo un análisis detallado sobre cómo la formación inicial que he ido adquiriendo a lo largo de estos años ha contribuido a mi construcción profesional. La experiencia vivida hasta el momento me va a servir de base para reflexionar, desde la propia práctica, sobre aquellos aspectos en los que he podido encontrar carencias formativas. A partir de estas carencias, para tratar de dar respuesta a las necesidades detectadas, finalmente trataré de establecer las líneas que puedan guiar un plan o proyecto de formación continua que dirija a corto plazo la continuación de mi configuración como docente. Podemos entender que parto de la idea de que la carrera lo que hace, de algún modo, es cortar la pieza y será a través de la experiencia y de la formación continua como consigamos ir moldeándola. La pretensión de este proyecto se centra, pues, en dirigir, en la medida de lo posible, ese plan de modelado.

Para ello voy a tratar de englobar las tres grandes perspectivas, relacionadas con el estudio del desarrollo profesional de los profesores en la fase de inducción a la enseñanza, que proponen Vonk y Schars (1987, en Moral, 1998):

- La inducción como un *proceso de crecimiento y desarrollo individual* (enfoque de desarrollo personal).
- La inducción como un *proceso de adquisición de experiencia* (aproximación profesionalizadora).
- La inducción como un *proceso de adaptación a las normas, valores y reglas del ambiente profesional* (aproximación socializadora).

La misma idea trata de expresar Marcelo (1993:226) cuando afirma lo siguiente:

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas del desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y se considera el aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su influencia en el profesor principiante.

Dentro de este marco teórico, el primer enfoque se conoce como *etapas evolutivas de preocupaciones*, el segundo lo representa la *teoría cognitivo-evolutiva* y el tercero dará respuesta al

análisis del proceso de iniciación a partir de la *socialización del profesor* (Marcelo, 1993:226). Aquí trataré de dar respuesta a los distintos enfoques de forma integrada y global, a lo largo de todo el trabajo.

Historia personal

No es mi intención comenzar trasladando aquí mi currículum, aunque por otra parte considero necesario comenzar ofreciendo información sobre la formación que he realizado hasta el momento. El motivo que me lleva a hacerlo, como se verá detalladamente más adelante, es que ésta va a ser el eje sobre el que articule el análisis que voy a llevar a cabo posteriormente. Además, me apoyo en las palabras con las que Rozada (2006:198) excusa escribir sobre uno mismo, amparándome en quienes han argumentado acerca del valor de la autobiografía para saber sobre la educación (véase, por ejemplo Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). El tipo de conocimiento que voy a manejar (aparte de diferentes citas ilustrativas a las que recurriré con frecuencia) se va a apoyar, en gran medida, en mi propia persona y la reflexión sobre mi situación personal:

En el año 2006 comencé la carrera de Magisterio, por la especialidad de Educación Física. Al poco tiempo de comenzar estos estudios tuve la certeza de que había acertado con mi elección. Así, a lo largo de los tres años que duró mi primer ciclo de formación universitaria, disfruté mucho adquiriendo los aprendizajes que, sobre contenidos muy diferentes y de formas muy diversas, nos fue transmitiendo el profesorado encargado de cada una de las materias. En este punto tengo que aclarar que, aunque el gusto por los estudios que estaba cursando era bastante generalizado, éste provenía especialmente por las asignaturas más directamente relacionadas con la Educación Física. Con ello, una vez acabada la carrera tuve (y sigo teniendo) la sensación de que era un maestro especialista muy bien formado en mi especialidad, pero no tanto en cuanto a los contenidos, conocimientos, destrezas o capacidades de carácter más general. Con la idea de esperar a las oposiciones y, de paso, completar mi formación, hice un segundo ciclo. Después de muchas dudas me decanté finalmente por estudiar la Licenciatura de Psicopedagogía en detrimento de la de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, mi idea inicial. Quizá en

esta elección contribuyese, aunque sólo en cierta medida², esa sensación de necesitar compensar ese desequilibrio formativo que comentaba anteriormente. Cursé el primer año de esta carrera, íntegramente dedicado a ella, y el segundo lo compaginé, hasta bastante avanzado éste, con la preparación de las oposiciones. Incluyo en este relato sobre mi formación también el *capítulo oposiciones* porque éstas han sido, hasta la fecha, una experiencia muy importante (y positiva) en mi camino como docente. A través de las oposiciones he construido, pienso, una idea más próxima a la realidad sobre el funcionamiento del sistema educativo (o, si no, por lo menos del acceso al mismo) y, además, ha contribuido a que desarrollase otras competencias o capacidades a las que, hasta entonces, no había prestado demasiada atención (como, por ejemplo, la constancia y la programación a largo plazo en el estudio, el conocimiento y utilización de la legislación educativa o, en otra línea, la mejora de la capacidad comunicativa y de expresión oral). En definitiva, las oposiciones fueron otro complemento importante en mi formación³. Durante el curso siguiente realicé las asignaturas que no pude prepararme ese año (me licencié en la convocatoria extraordinaria de diciembre de 2011). Además de dicha formación universitaria, de forma paralela he ido realizando cursos y asistiendo a otras opciones formativas (congresos, seminarios,...) que, en determinados momentos, me han podido resultar interesantes. El nuevo año comienza con un nuevo reto formativo, los actuales Complementos de Formación al Grado de Educación Primaria; y, meses después de comenzar con ello (pero sin, todavía, haberlo acabado) me surge la oportunidad de comenzar a trabajar⁴, como tutor, en un colegio concertado de la capital. La mezcla de estos dos *ingredientes* (el hecho de cursar los complementos, y el de iniciarme en la profesión docente y detectar ciertas necesidades) es la que, como iré explicando, va a dar lugar al tema sobre el que se fundamenta el presente TFG.

Así, me he encontrado, de repente, con que los papeles ya han cambiado. El rol de estudiante universitario parece que va dando sus últimos coletazos para dejar paso al de docente, o mejor dicho, de momento, de maestro novel. Ante esta situación, las dudas, inseguridades y preguntas que uno mismo se plantea continuamente van a suponer, por otra parte, la necesidad de ir encontrando certezas, confianza y respuestas que me ayuden a

² Me refiero a que no fue la única causa por la que me decanté por los estudios de Psicopedagogía. Influyeron otros muchos aspectos (proximidad de la Facultad donde los cursaría, lo que yo pensaba que supondría una mayor facilidad para compaginarlo con la preparación de las oposiciones,...); pero, en lo que se refiere al plano instructivo, seguramente fue esa percepción de vacío formativo la que me hizo decantarme finalmente por ahí.

³ Aunque no las incluiré en el análisis que realizaré más adelante sobre mi formación inicial.

⁴ De momento, el tiempo que he ejercido es poco más de dos meses (el último trimestre del curso escolar 2011/12); de forma oficial desde el 16 de abril hasta el 4 de julio.

recorrer este nuevo camino que acabo de comenzar. Para contribuir a ello, he establecido una serie de objetivos que voy a perseguir con este trabajo. A través de su consecución espero, pues, entender mejor mi situación actual para poder afrontarla con mayores garantías.

OBJETIVOS

- Analizar la propia práctica docente desde una perspectiva crítica.
- Indagar sobre las preocupaciones y necesidades sentidas de un profesor novel.
- Analizar la propia actuación personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje para indagar en la posibilidad de efectuar cambios efectivos.
- Clarificar una serie de principios o pautas que me sirvan de guía en mi proceso de formación continua y, en consecuencia, en mis procesos de enseñanza.
- Elaborar mi perfil profesional actual: identificar los puntos fuertes y débiles de mi formación como docente y establecer las líneas que orienten un plan de mejora de la misma.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Hasta hace no mucho tiempo, las cuestiones ligadas al aprendizaje por los profesores de la actividad de la enseñanza habían sido un tema de escasa descripción sistemática y de investigación. De unos años a esta parte, diversos estudios han centrado su interés en conocer cómo aprenden los profesores a construir su conocimiento profesional y el papel que ese conocimiento desempeña en los procesos de toma de decisiones sobre la práctica. Entendemos que los resultados y saberes que arrojan estos estudios tienen un importante valor en la orientación de la formación inicial y el continuo desarrollo profesional de los profesores. A este respecto son de gran relevancia los trabajos de Donald Schön (Fernández y Moral, 1995:7), los cuales difunden la existencia de un tipo de conocimiento en los profesionales que sólo se adquiere mediante el ejercicio de reflexión sobre la propia actividad práctica (la llamada *práctica reflexiva*). Del mismo modo, Montero (2001) reivindica el interés del conocimiento generado por los profesores a través del análisis de su práctica como cuestión clave a través de afirmaciones como “que cuanto más incrustada en la práctica esté la elaboración de conocimiento, mayores posibilidades de

mejora se producen” o “el valor de la acción para crecer profesionalmente a través de la reflexión sobre el conocimiento implícito [...] constituye la materia prima más fabulosa para nuestro desarrollo profesional”. Siguiendo esta idea perseguiré, por tanto, que la reflexión ocupe un lugar destacado, tanto como estrategia en la construcción del conocimiento profesional, como estrategia formativa.

El presente proyecto consiste en un trabajo de reflexión personal sobre la propia práctica docente, que está en sus primeros pasos. Éste sigue la idea que recoge Meirieu (2006) en la que, haciendo referencia a Rilke⁵ y estableciendo un paralelismo entre la labor del poeta principiante y del profesor novel, aconseja, más que mirar hacia fuera y buscar consejo o ayuda en alguien, adentrarse en uno mismo. Así, voy a pretender que esta reflexión, esta introspección profesional, desemboque en un análisis sobre la formación inicial recibida y en la medida en que ésta me ha preparado para afrontar de una forma eficaz la compleja profesión de maestro. De algún modo, a través de este análisis lo que voy a tratar es someter a juicio si la formación recibida resulta práctica en la iniciación docente. Para ello voy a aprovechar el valor de la reflexión en la acción o *enseñanza reflexiva* (Dewey, en Fernández y Moral, 1995) por su carácter de puente entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; aunque esto, sin duda, suponga de forma paralela reflexionar también sobre mis propias carencias y mis estrategias para detectarlas y subsanarlas en la medida de lo posible (Martínez, 1999:252).

En referencia a la necesaria enseñanza reflexiva, Santos Guerra (2008:160) nos dice que “no se trata de adoptar una posición autodestructiva sino autoestimulante”. Además, este autor nos advierte de que tanto la autocrítica como la apertura a la crítica externa nos ponen en condiciones de mejorar lo que estamos haciendo. En la misma línea, Cela y Palou (2005:45) afirman que es imprescindible que la capacidad de escuchar las demandas de los otros vaya acompañada y tenga la ayuda constante de una acción reflexiva cargada de pensamiento (y “un pensamiento íntimamente ligado a la acción”). Entendemos, entonces, que una parte fundamental de la profesión consiste en desarrollar la capacidad de reflexionar con rigor sobre lo que sucede en la clase:

La cuestión de fondo es que un educador no puede aceptar las cosas como vienen dadas, sino que las tiene que someter siempre a un análisis que le permita descubrir luces y sombras. Un educador ha de ser un eterno insatisfecho, una persona que cree que su trabajo puede mejorar, que la educación puede mejorar y que ésta es una buena actitud para que las cosas progresen. Desvelar el sentido crítico

⁵ Rainer Maria Rilke: “*Cartas a un joven poeta*”

comporta poner a cocer la olla de las preocupaciones [...] practicar y educar desde la disidencia, desde la crítica, desde la capacidad de pensar que las cosas pueden ser de otra manera” (Cela y Palou, 2005: 88).

Por tanto, el principal aspecto que justifica el tema del trabajo es que es un centro de interés muy importante para mí, dada mi situación actual. Pretendo que este proyecto sea un primer paso para elaborar estrategias e, incluso, materiales que sistematicen el análisis de la propia práctica e integren éste dentro de mi plan de formación profesional continua. Además, el círculo de interés se amplía a partir de que la fase novel es un periodo por el que todos los docentes pasamos; y este proyecto, en ese sentido, quiere ser un punto de encuentro donde comparta mi experiencia con otras personas que, bien en el presente, bien en un futuro, se puedan encontrar en mi situación. Por último, enfoco el interés desde una perspectiva más amplia, más global, en el momento que intento someter a crítica la formación inicial de los profesionales de la enseñanza, ofreciendo determinadas recomendaciones o posibles ideas de mejora.

En definitiva, planteo este trabajo reflexivo como una herramienta que me ayude a conocer mis puntos fuertes y débiles, ya que este conocimiento, nos dice Zabalza (2006:320), constituye un recurso importante a la hora de elicitar y tomar consciencia de las propias lagunas formativas:

Esta dimensión posee una potencia formativa de una importancia fundamental. Tanto en el orden de las competencias metacognitivas y metaoperativas (la forma en que los sujetos somos conscientes de nuestros propios recursos intelectuales y prácticos: de cuáles son y de cómo los manejamos) como en el orden de las actitudes y otros componentes más ligados a la personalidad de cada uno (de qué manera tendemos a resolver las situaciones inesperadas o conflictivas a que nos debemos enfrentar).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

La iniciación a la enseñanza

Los profesores pasamos por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc., específicas y diferenciadas (Marcelo y Vaillant, 2001:81). Una de ellas se corresponde con los primeros años de docencia, los primeros pasos profesionales; la denominada “fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza” (Marcelo, 1999). Ésta se trata, afirma Marcelo, de

una fase en donde las dudas, las inseguridades y la ansiedad por ingresar en la práctica se acumulan y conviven. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en el que, como nos dicen Marcelo y Vaillant, los profesores principiantes debemos adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal.

Flores (2009:68) nos habla de la existencia de una extensa literatura sobre los primeros años de enseñanza⁶ y, especialmente, del primer contacto con la realidad escolar (el primer año). Esta situación se ha convertido en objeto de interés para estudios e investigaciones realizados en diversos países, en los que se han adoptado variedad de perspectivas teóricas y metodológicas sobre el proceso de convertirse en profesor. En cualquier caso, en la mayoría de ellos, nos dice esta autora, se apunta hacia los desafíos y dificultades con que los profesores principiantes nos enfrentamos a una lógica de supervivencia aliada, a veces, con una falta de apoyo y la tensión que supone la distancia entre las expectativas generadas y la realidad existente.

En el presente trabajo, siguiendo la idea que Eirín, García y Montero (2009) nos proponen del profesor novel, lejos de centrarme exclusivamente en la consideración de “los primeros años de desempeño profesional”, voy a conceptualizarlo como un proceso más amplio que incluya otros aspectos como la formación inicial, el acceso a la función docente o el asesoramiento y la formación continua; en definitiva, todo aquello que contribuye al inicio del desarrollo profesional del docente y a la construcción de la identidad (personal y profesional). En este aspecto, nos hablan de que el proceso de iniciación a la enseñanza (la transición desde el papel de estudiante al de profesor) “se plantea como un *eslabón perdido*, a recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque a lo largo de la vida.” (Eirín et al. 2009:102). Darling-Hammond y Bransford (2005, en Eirín et al. 2009) añaden que esta recuperación también puede posibilitar que el conocimiento considerado esencial para el profesor novel sea incorporado en la formación inicial; y Poulou (2007, en Martínez, Mañeru y Rodríguez, 2010) subraya la importancia de comprender las propias preocupaciones ante la enseñanza y aprovecharlas como elemento de reflexión. Marcelo (2009:12), por su parte, aclara que la diferenciación entre profesor experto y principiante no se debe establecer únicamente a partir de los años de ejercicio profesional, el mero transcurrir de los años, sino que para conseguir un pensamiento y conducta experta va a ser

⁶ Las especiales características de esta etapa requieren de un apoyo externo que queda reflejado, entre otros aspectos, en la numerosa literatura existente dirigida específicamente al profesor principiante, como: Barlow (2005); Cela y Palou (2005) o Mierieu (2006); entre otros.

imprescindible la reflexión sobre uno mismo. Consideramos así, como dicen Carter et al. (1987, en Moral, 1998), que “lo que realmente hace que un profesor sea experto son los años de reflexión sobre la experiencia”.

Fases por las que pasan los docentes: principales preocupaciones y necesidades

Etapas de la construcción profesional docente:

Fuller y Brown (1975, en Avalos, Carlson y Aylwin, 2004:10), defienden que las demandas de la docencia producen en los profesores noveles ciertos niveles de preocupación o sensación de problema que van cambiando progresivamente: desde preocupaciones centradas en su persona, hasta preocupaciones que se dirigen a sus alumnos. De una forma más detallada Fuller (1969, en Martínez et al. 2010:60) diferencia tres etapas a lo largo de la carrera docente, en lo que a preocupaciones se refiere: la primera tendría lugar antes de la fase de prácticas, la segunda se produciría en las fases iniciales de la profesión y la tercera se desarrollaría a partir de la experiencia, donde la sensación de control se impone a las inseguridades propias de los comienzos. El caso que nos ocupa, mi situación personal actual, dentro de la propuesta de Fuller se corresponde con la segunda etapa, la cual se caracteriza, según sus estudios, por centrar la preocupación en aspectos como el control de la clase, la adecuación de los contenidos y la evaluación que se recibe de los supervisores. En esta fase, nos dice, lo que más suele preocupar al docente es su aprendizaje “mostrando una gran dependencia de la evaluación que otros hacen sobre su propia práctica” (ibídem: pp). Además, se trata de una etapa en la que la “dimensión eficiencia” juega un papel psicológico importante (Marcelo, 2009:14), donde las preocupaciones provienen principalmente por los *cómo* (cómo gestionar el grupo, cómo organizar el currículo, cómo evaluar,...), más que los *porqué* y *cuándo*. Simon Veeman (1984, en Marcelo, 2009:15) popularizó el concepto “choque con la realidad” para referirse a la situación que atravesamos muchos docentes en el primer año de ejercicio, caracterizado éste por ser un proceso de intenso aprendizaje determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

Este periodo se correspondería con el que Tardif (2004:63) denomina *fase de exploración*, dentro de los primeros años de carrera. En esta fase el profesor se inicia en la

profesión mediante ensayos y errores, sintiendo la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores, familias,...) y experimentando – normalmente – diferentes papeles. Posteriormente, a ésta le seguiría la *fase de estabilización y de consolidación*, que se caracteriza por una confianza mayor del profesor en sí mismo (y también de los demás agentes en el profesor) y por el dominio de los diversos aspectos del trabajo (principalmente, pedagógicos), lo que se manifiesta en un mejor equilibrio personal y un mayor interés por los problemas de aprendizaje de los alumnos (evolución que ya nos venían advirtiendo el resto de autores mencionados).

Por su parte, Maynard y Furlong (1993, en Martínez et al. 2010:61) identifican cinco etapas diferentes de desarrollo: la primera la nombran como *idealismo temprano* y se refiere al tiempo previo a la inserción en el centro; la segunda, conocida como *supervivencia* centra su preocupación en el control y la gestión de la clase, encajar en la escuela y establecerse como profesor; la tercera es el *reconocimiento de dificultades*, en la que pasan a un primer plano los métodos de enseñanza y los materiales; la cuarta, la *estabilización*, se caracteriza por el aferramiento a aquellas cosas que se han descubierto que funcionan; y una última etapa de *cambio* en la que los estados de tranquilidad permiten que el docente se centre en las necesidades de aprendizaje del alumnado.

En cualquier caso cabe aclarar que ninguno de estos estudios expone estas fases como un proceso lineal, ya que este desarrollo depende en gran medida de la propia personalidad (emociones, cognición, expectativas, historia personal,...), la formación inicial recibida y el contexto donde se desarrolla la práctica educativa. Sobre esto, afirman autores como Cooke y Pang (1991) o Bullough, Knowle y Crow (1992) (en Moral, 1998) que la transición de principiante a experimentado (o profesor más o menos desenvuelto) varía en duración dependiendo de las circunstancias individuales, y que a éstas les acompañan cambios de actitudes y conductas que suponen el crecimiento y desarrollo personal-profesional del docente, siendo diferentes los ritmos en cada persona.

Principales preocupaciones y necesidades detectadas:

García Pérez (2006) aboga por una formación del profesorado centrada en las exigencias que las nuevas realidades de la sociedad actual plantean a la escuela, lo cual conlleva huir del academicismo tan característico de los programas formativos tradicionales para pasar a ofrecer una formación centrada en y dirigida a la acción. Para ello se presenta

fundamental afrontar los problemas prácticos habituales en la vida del profesional de la docencia. Este autor nos habla de la necesidad de partir de una serena reflexión sobre el perfil de docente que necesitamos e invita a otorgar un papel central a los “problemas prácticos profesionales” (Porlán y Rivero, 1998; en García Pérez, 2006:282) en el eje organizativo que guíe el desarrollo formativo que debería surgir a partir de dicha reflexión.

En este sentido, Veeman (1984⁷, en Eirín et al. 2009) nos presenta los principales problemas y preocupaciones que señalan los profesores noveles a través de la siguiente tabla:

<i>Disciplina de clase</i>	<i>Motivación de los estudiantes.</i>
<i>Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos</i>	<i>Valoración del trabajo de los estudiantes.</i>
<i>Relaciones con los padres.</i>	<i>Organización del trabajo de la clase.</i>
<i>Insuficiencia de materiales.</i>	<i>Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación.</i>
<i>Relaciones con los colegas.</i>	<i>Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<i>Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza.</i>	<i>Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela.</i>
<i>Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes.</i>	<i>Conocimiento del contenido a enseñar.</i>
<i>Sobrecarga de trabajo burocrático.</i>	<i>Relaciones con el director.</i>
<i>Inadecuado equipamiento escolar.</i>	<i>Manejo de los estudiantes problemáticos.</i>
<i>Trabajo con los estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos.</i>	<i>Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor.</i>
<i>Sobrecarga docente.</i>	<i>Inadecuado asesoramiento y apoyo.</i>
<i>Elevado número de alumnos.</i>	

Tabla 1: Principales preocupaciones de los profesores noveles, según Veeman.

En un estudio similar al realizado por Veeman, Marcelo (1993) concluye que entre los principales problemas que presentan los profesores principiantes se encuentran: (1) la presión que ejerce el tiempo a la hora de cubrir los contenidos, (2) el elevado número de alumnos en clase, (3) los problemas de infraestructura y de dotación de material, (4) la

⁷ El texto del que está extraída la tabla nos advierte que, aunque se trata de datos obtenidos hace ya muchos años, siguen estando vigentes en nuestro sistema educativo, si bien, el orden y la ponderación podrían tener algunas variaciones.

escasez de tiempo libre y para preparar materiales, (5) la falta de instalaciones en los centros, (6) la falta de instrumentos/estrategias para conocer la eficacia del propio ejercicio y (7) los problemas de disciplina. Otros problemas que se encuentran en el estudio, aunque en menor medida, son: la distancia existente entre el centro de trabajo y el domicilio habitual; la falta de información sobre los alumnos y su ambiente familiar, así como para poder localizar materiales didácticos; el rechazo por los alumnos de métodos innovadores; o la dificultad para motivar a los alumnos, para tratarlos individualmente o para conocer sus aprendizajes/conocimientos previos.

Flores (1997 y 2000, en Flores, 2009:71), persigue la misma idea a través de sus estudios, en los que identificó que los principales problemas de los profesores se sitúan, fundamentalmente, en el campo didáctico y se refieren, sobre todo, a las decisiones interactivas de la enseñanza. Así, entre las principales preocupaciones del docente principiante Flores destaca: el elevado número de alumnos por aula, la motivación de los alumnos, la individualización y diferenciación de la enseñanza, la atención a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, la indisciplina, los procedimientos evaluativos y la gestión del tiempo.

Como vemos, los resultados de los estudios de esta autora siguen la misma línea que los obtenidos por Veeman y Marcelo, como otros tantos; lo que nos lleva a deducir que la situación de inserción a la docencia suele ir acompañada de situaciones problemáticas que son muy similares en la mayoría de los casos.

Desde una perspectiva similar, Gold (1992, en Marcelo y Vaillant, 2001:86) sintetiza, a partir de los problemas más habituales que se presentan en los primeros años docentes, los principales tipos de necesidades detectadas en los profesores principiantes:

NECESIDADES IDENTIFICADAS		
FÍSICA-EMOCIONAL	SOCIO-PSICOLÓGICA	PERSONAL-INTELLECTUAL
Autoestima Seguridad Aceptación Confianza en sí mismo Resistencia	Amistad Relaciones Compañerismo Interacciones	Estimulación intelectual Nuevo conocimiento / Ideas Desafíos Experiencias estéticas Técnicas de innovación

Tabla 2: Tipos de necesidades identificadas en los profesores principiantes, según Gold.

Por su parte, Huberman (1991) y Flores (1997 y 2000) (en Flores, 2009:72) identificaron necesidades similares a las que presentaba Gold, en cuanto a la superación de problemas con los que se enfrentan los profesores principiantes: apoyo técnico y administrativo, apoyo psicológico, feedback sobre mejoría en la práctica pedagógica y factores personales, además del apoyo emocional.

También, Cooke y Pang (1991) o Barret y Davis (1995) (en Flores, 2009:72) extrajeron conclusiones respecto a las necesidades de apoyo de los profesores principiantes, en este caso, más específicas, que se centrarían en aspectos como: la disciplina, la enseñanza (métodos y recursos), la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el trabajo con la diversidad de alumnos.

La socialización profesional

Como vengo defendiendo, la transición desde el rol de estudiante al de profesor no suele resultar sencilla. La socialización en la profesión docente, que Van Maanen y Schein (1979:211, en Marcelo y Vaillant, 2001:83) definieron como “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” o “el proceso por el que se aprenden los comportamientos y orientaciones habituales y deseables de un rol profesional”; aunque se produce a lo largo de toda la vida profesional, pasa por momentos especialmente importantes; y el primer año de desempeño profesional, sin duda, es uno de ellos. Marcelo (2009:16) nos habla de que los primeros años de docencia significan un momento de socialización profesional que, aunque ya se inicia durante las prácticas de la carrera (donde empezamos a conocer la “cultura escolar”), es en el periodo de inserción profesional cuando se produce con mayor intensidad. Este periodo representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (conocimientos, valores,...), la integración de dicha cultura en la personalidad del propio profesor y la adaptación de éste al entorno social donde desarrolla su actividad.

Zeichner y Gore (1990) y Lacey (1995) (en Moral, 1998) identifican tres tradiciones en los estudios sobre el proceso de socialización de los profesores:

- *Teorías funcionalistas*: consideran la socialización como la aceptación e incorporación, en el repertorio cognitivo del profesor, de la cultura profesional dominante.

- *Teorías interpretativas*: se centran en el enfoque de negociación existente entre el profesor y el contexto durante el proceso de socialización.
- *Teorías críticas*: proponen una actitud crítica ante la trasmisión de valores, normas y costumbres que se produce, de tal modo que se asimilen de una forma personalizada.

En la misma línea Vonk y Schars (1987, en Moral 1998) nos hablan de dos grandes paradigmas en dicho proceso:

- *El paradigma de socialización normativa*: entiende que el profesor principiante debe adaptarse al contexto profesional en el que se integra y cualquier desviación de la norma supone un elemento de conflicto. Las estructuras existentes, en este caso, ejercen una influencia dominante sobre el rol que desempeña el profesor.
- *El paradigma de socialización interactiva*: concibe la socialización como un proceso de influencia mutua entre el nuevo profesor y el ambiente o contexto donde se integra.

La formación inicial y continua en el proceso de construcción profesional

Dentro del ámbito de la formación inicial y continua de profesores, el momento presente se caracteriza por la búsqueda de nuevos modelos, todos ellos con un objetivo común: el desarrollo de competencias relacionadas con la práctica docente, y ello a partir de metodologías basadas en un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos. Efectivamente, el equilibrio entre estos dos niveles continúa siendo uno de los retos más importantes en el proceso de profesionalización de futuros docentes. Una de las razones que se aducen para explicar la interrelación entre práctica y teoría es que muchas de las prácticas formativas van dirigidas primordialmente a la transmisión de conocimientos. La teoría, es decir, los contenidos, conforman el eje central del adiestramiento, y su aplicación práctica – que es en definitiva lo que más necesita el docente en su práctica profesional – queda subordinada a ella. La consecuencia más inmediata de la aplicación de este modelo es que el docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en la realidad del aula y lo que proviene del saber teórico, y desarrolla un sentimiento de frustración y, en ocasiones, de rechazo hacia unos conocimientos que podrían ser provechosos. (Alsina y Esteve, 2010:7)

La formación inicial

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. Fernández Larragueta (2011), en este sentido, apunta que el estudio de la influencia de la formación universitaria es un tema recurrente para múltiples investigadores en el campo de la formación docente, los cuales han puesto de manifiesto la importancia de

dicha formación en la idea que los futuros maestros tienen de lo que es (y/o debería ser) su profesión.

Marcelo (2009:10) nos advierte de que, en general, se observa una gran insatisfacción respecto a la formación, por parte de los profesores en ejercicio (también de las instancias políticas o de los propios formadores), para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Entre las principales críticas a ésta, nos dice, se encuentran su burocratizada organización, el divorcio entre teoría y práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña o la escasa vinculación a las escuelas (es decir, a situaciones reales).

Montero (2001:44) defiende que la *racionalidad técnica* que caracteriza a nuestras universidades como centros superiores de formación descansa sobre un perfil de profesional como *técnico-especialista* que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico. Al técnico-especialista se le suponen unos componentes formativos que van a definir un estatus académico: *ciencia básica* (que proporciona los fundamentos y desarrolla la práctica), *ciencia aplicada* (que ayuda a establecer los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas) y un *componente de competencias y habilidades profesionales* (que disponen del conocimiento básico y aplicado para proyectarlo en las tareas de intervención en el campo). La propia Montero señala que, desde esta concepción de la formación del profesorado, existen frentes de conocimiento en los que la *racionalidad técnica* resulta insuficiente: el conocimiento para la *acción* y el conocimiento profesional de los profesores como *prácticos*. Este componente tan científico, nos dice, traiciona, restringe e, incluso, puede llegar a imposibilitar la afloración del componente artístico que debe caracterizar, también, a nuestra profesión.

Siguiendo esta línea, acerca de los planteamientos formativos, Cela y Palou (2005:15) expresan lo siguiente:

En la universidad siempre se acostumbra a hablar de aulas y de alumnos, en términos generales. Cuando nos acercamos a la escuela, los espacios y los rostros se personalizan; entonces nos encontramos delante de un aula concreta, grande o pequeña, con libros o sin ellos, con murales colgados en las paredes o con un corcho perdido, con las mesas y las sillas dispuestas de manera estratégica o con las clásicas filas orientadas siempre y para siempre hacia la pizarra muda. En clase no hay alumnos. En clase hay voces y miradas.

Y en la misma línea crítica hacia una formación demasiado teorizada o instrumentalizada y poco práctica, Busquet⁸ (1974:42, en Paredes y de la Herrán, 2009) expone lo siguiente:

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

Estos autores, a través de estas afirmaciones, defienden la necesidad de que exista una relación dialéctica entre teoría y práctica (Korthagen, Melief y Tigchelaar, 2010:20), ya que una no tiene sentido sin la otra (existe una dependencia mutua entre ambas y cualquiera de ellas, por sí sola, pierde sentido sin presencia de la otra).

Además, en lo que se refiere a formación, debemos tener en cuenta que los profesores construimos nuestro conocimiento y nuestro “yo” profesional de maneras muy personales, de las que no están ausentes las emociones y la afectividad (y sí lo están en muchos momentos de la formación, donde podrían ser incluidas).

Moral (1997:17) entiende que los programas de formación del profesorado se basan en un currículum estático y que éste no es nada flexible, ni sensible, a los intereses y expectativas de los sujetos que lo reciben. Se trata de un currículum, como veremos, que no abarca la realidad práctica de la enseñanza ni el trabajo cotidiano del profesor; programas cargados de temas y orientaciones conceptuales, pero faltos de promover y estimular la búsqueda del bagaje de conocimientos de los alumnos (futuros maestros) y estimular su teoría personal acerca de la enseñanza. Tann (1993, en Moral, 1997:76) defiende que el proceso de formación de los profesores debería comenzar estimulando el conocimiento que el alumno acumula a lo largo de su experiencia y contacto con la enseñanza, ya que es desde este conocimiento donde, nos dice, debería surgir la transmisión de los nuevos contenidos. Además, Moral advierte del peligro que supone ignorar las experiencias previas de los estudiantes, ya que éstas suponen un importante referente en el modo en que se concibe la educación y si no se reflexiona a partir de ellas (entendiendo la necesidad de

⁸ Busquet, J. (1974:42) ¿Pueden fabricarse profesores? En Busquet, J. *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.

alterar los puntos de vista tradicionales, pero atendiéndolos) pueden suponer verdaderos agentes de resistencia al cambio; impidiendo, de este modo, que los estudiantes asimilen de forma correcta las nuevas teorías sobre la enseñanza.

Alsina y Esteve (2010), por su parte, plantean que - para el desarrollo significativo de las competencias profesionales del profesorado - el paradigma que debe guiar el proceso es el denominado como *formación realista*. Éste se centra en la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, así como sus experiencias en el aula; todo ello a través de la reflexión. La práctica, en esta concepción, forma el punto de partida para el aprendizaje profesional, en el cual se promueve fuertemente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores.

En definitiva, lo que estos autores defienden es que, desde la formación inicial del profesorado, se trabaje sobre el sistema de creencias con que los alumnos ingresamos en la carrera, ya que estas creencias fundamentan en gran medida nuestra estructura de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Será así, trabajando sobre estos esquemas previos, como se conseguirá que los alumnos comprendamos los nuevos conceptos teóricos, asociándolos con los que ya tenemos organizados en una estructura estable (hablamos, en definitiva, de aplicar en la formación universitaria el aprendizaje significativo que tanto se propone para la escuela).

Por todo ello, insistimos en la complementariedad de modelos en la formación del docente (*técnico-instrumental* y *práctico*) para dar lugar a uno nuevo, más completo, en el que se apliquen con mayor frecuencia de lo que se hace en la actualidad, además del conocimiento científico, otros componentes tales como el *conocimiento en la acción*, la *reflexión en la acción* y la *reflexión acerca de la acción*.

Dentro de toda esta polémica acerca de la formación del profesorado, Flores (2009:97) defiende que algunos aspectos que merecen mayor profundización y reflexión son: (1) promover espacios para explicitar creencias y representaciones que los candidatos a profesor traen consigo cuando acceden a los cursos de formación inicial; (2) enfatizar en la naturaleza problemática y compleja de la enseñanza, fomentando la reflexión y la investigación sobre la práctica docente y sobre los valores y propósitos que han estado subyacentes como ejes de la formación; (3) problematizar el proceso de transformarse en profesor en el sentido de una (re)construcción personal del conocimiento sobre la enseñanza con implicaciones para la (trans)formación de la identidad profesional y (4)

reconocer que la formación inicial es incompleta y que se inscribe en un proceso más largo, integrado y holístico (incluyendo el periodo de inserción) en una perspectiva de desarrollo profesional continuo; como veremos más adelante.

Y especialmente interesante me parece el planteamiento que ofrece Marcelo (2009), en el que defiende la construcción de profesionales de la enseñanza que sean *expertos adaptativos* (es decir, “personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida”) que puedan dar respuesta a las cambiantes condiciones de la sociedad. Planteamiento que también defiende Bolívar (2006:131) cuando afirma que, si bien en la formación inicial no se pueden prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo de toda la carrera profesional del docente, sí debe estar abierta de modo coherente a esos desarrollos que, seguro, se van a producir. La diferencia entre este tipo de profesional (el *experto adaptativo*) y el *experto rutinario* se centra en que mientras que el segundo desarrolla competencias que aplica a lo largo de su carrera cada vez con mayor eficacia, el primero presenta una mayor disposición a cambiar (adaptar) sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Desde esta idea se propone que la formación de los futuros maestros, lejos de ofrecernos herramientas de aplicación directa, nos dote de ideas, habilidades críticas y de la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre nuestra enseñanza de forma que podamos mejorar continuamente en nuestra labor como docentes.

El proceso de formación permanente

Cela y Palou (2005) nos hablan de que, entre profesores noveles, es habitual la sensación de no saber nada y de, en cierto modo, sentirse “solos ante el peligro”. También nos tranquilizan cuando nos afirman que el remedio lo tenemos nosotros mismos. ¿Cómo? A través de la formación continua. Más allá de la formación inicial, no sólo para completarla, sino también para resituarla o para mantenerla con los pies en el suelo, existe una formación permanente y la posibilidad de implicarse en los movimientos de renovación pedagógica. La formación permanente, nos dice Montero (2006:157) es un apoyo imprescindible para afrontar los retos que en cada momento se plantean al profesorado, y los que el propio profesorado se formula en el día a día de su práctica docente. Así, partimos de la base de que la formación inicial en ningún caso va a ser suficiente, por sí

sola, para preparar íntegramente al maestro ante las variadas (y, además, cambiantes⁹) demandas que la profesión suele exigir. Acabar la carrera no puede ser un punto de llegada, es un punto de inflexión. Los maestros, como los toreros, nos hacemos en la plaza. Marcelo (2009:15) sostiene que, independientemente de la calidad del programa de formación inicial que se curse, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica (y ello repercute en que, sobre todo los primeros años, sean situaciones de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición”).

“Concebir la formación del profesorado como un proceso continuo, sistemático y organizado, significa entender que ésta abarca toda la carrera docente” (Marcelo y Vaillant, 2001:81). Como vengo defendiendo a lo largo de todo el documento, la formación continua adquiere un papel fundamental en la permanente (re)construcción profesional que debe caracterizar al maestro. Korthagen, Melief y Tigchelaar (2010:19) mantienen que el hecho de integrar el conocimiento teórico con la práctica docente no sólo es fundamental en la formación inicial, sino que también se debe producir en el contexto de la formación de profesores en activo.

Ahora bien, como nos advierten Marcelo y Vaillant (2001:100), es importante que los docentes eviten convertirse en receptores pasivos de los programas de formación permanente y sean los verdaderos protagonistas de su desarrollo profesional. La formación permanente es un proceso mediante el cual el maestro desarrolla una pedagogía propia o “pequeña pedagogía”¹⁰ (Rozada, 2006:197) en el sentido de hacerse cargo de la puesta en relación de las tareas docentes que realiza con los conocimientos académicos a los que va accediendo a través de la permanente actividad de estudio (de modo que se llegue a elaborar y materializar un pensamiento pedagógico propio).

Bases para la elaboración de mi propio plan de formación permanente / construcción profesional

La primera cuestión que se me plantea a la hora de intentar establecer mi propio plan formativo, de sentar las bases desde las que dirigir mi construcción profesional, es por qué derroteros se debe enfocar ésta o, en otras palabras, qué características definen a un

⁹ Montero (2001) nos dice que la formación del profesorado debe preparar a éste para un mundo en constante evolución, de manera tal que no sólo sean capaces de interpretar el que nos toca vivir, sino anticipar las características del que vivirán nuestros alumnos.

¹⁰ Rozada aclara que toma el término “pequeña pedagogía” de Terhart, aunque matiza que ella lo emplea con un significado diferente al que le da este autor en su artículo.

buen profesor (lo que, en definitiva, será mi objetivo principal). En este sentido, Escudero (2006:30) señala que “el abanico de *ingredientes* asignados a la condición docente ha sido y es casi inabarcable”, incluyéndose desde su caracterización con atributos, intereses, actitudes y talentos personales, hasta planteamientos calificados como “más profesionales”. Al respecto, nos dice Escudero, han ido desplegándose distintas concepciones para determinar los ámbitos del saber considerado necesario para el ejercicio de la profesión, así como también los comportamientos, capacidades o repertorios prácticos para la enseñanza; los esquemas de pensamiento y toma de decisiones referidos a su trabajo cotidiano, hasta los valores y principios éticos a los que debe atenerse una ocupación como ésta.

En estos momentos la pregunta sobre qué define a un buen profesor se está formulando, en términos más específicos, sobre cuáles deben ser las competencias de la profesión (entendidas éstas como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”) (Perrenoud, 2004:11). Este autor ha analizado, descrito y propuesto cuarenta y cuatro competencias, organizadas en diez grandes familias que, en su opinión, son fundamentales para un profesional de la enseñanza. Estas familias de competencias¹¹ son:

- a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- b) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- c) Establecer y hacer evolucionar dispositivos para atender a la diversidad.
- d) Implicar a los alumnos en el aprendizaje.
- e) Promover el aprendizaje cooperativo.
- f) Participar en la gestión del propio centro.
- g) Informar a las familias y trabajar con ellas para la educación de sus hijos.
- h) Utilizar las nuevas tecnologías de la información.
- i) Afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión.
- j) Gestionar la propia formación continuada.

A partir de esto, debemos tener también presente que los educadores no situamos todos los saberes en el mismo plano, sino que tendemos a jerarquizarlos en función de su utilidad en la enseñanza. De este modo, cuanto menos utilizable en el trabajo es un saber, menos valor profesional parece tener. Así, los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de las competencias

¹¹ En el apartado de “apéndices” incluyo una tabla en la que recojo tanto estas diez familias de competencias (*Competencias Referencia*) como las *Competencias Específicas* que incluyen cada una de aquellas.

profesionales (ya que esa experiencia es la condición fundamental para la adquisición y la producción de saberes). En base a esta idea Tardif (2004:17) afirma lo siguiente:

Enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto, la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*.

Tardif diferencia, de hecho, varios tipos de saberes a partir de sus estudios. Nos habla de saberes disciplinarios, curriculares y de formación profesional, pero da especial importancia a los que denomina *saberes prácticos o experienciales*¹². Éstos se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella. Además, nos dice, es a partir de este tipo de saberes desde donde los profesores juzgamos nuestra formación anterior (hecho sobre el que se fundamenta y articula el presente trabajo).

Los *saberes experienciales*, por tanto, se presentan como el núcleo vital del saber docente a partir del cual los profesores tratamos de transformar nuestra relación de carácter exterior con el resto de saberes, en relaciones de carácter interior con la propia práctica.

La idea que nos ofrece Tardif es, pues, que los *saberes experienciales* no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás (pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y la experiencia). Y esta idea es, en cierto modo, lo que persigo a través de este trabajo: partir de los (de momento, escasos) *saberes experienciales* que he podido desarrollar en la práctica para establecer las conexiones y puentes necesarios con el resto de saberes ya adquiridos, de tal modo que todos ellos se vayan integrando en un cuerpo conjunto que dé forma a mi propia construcción profesional.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por historia de vida y por la socialización primaria.

¹² Tardif (2004:37) define los *saberes experienciales* como “el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción”.

Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las herramientas de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Tabla 3: Los saberes de los docentes (tomado de Tardif, 2004:48)

METODOLOGÍA Y DISEÑO

El estudio que se expone a continuación trata de llegar a unas conclusiones sobre cómo la formación inicial prepara o capacita al maestro para ejercer su profesión, dando respuesta a las numerosas demandas que ésta agrupa.

El planteamiento que se propone comienza con un análisis de los planes de estudio cursados durante mi formación inicial (Magisterio, Psicopedagogía y los Complementos de Adaptación al Grado de E.P) en relación al conjunto de competencias profesionales que propone Perrenoud (2004). En primer lugar recojo, en una tabla, el total de 64 asignaturas cursadas en mi formación universitaria, explicitando cuáles corresponden a cada plan de estudios y, dentro de éstos, diferenciadas por cursos (lo que permite conocer el orden en que fueron cursadas). En esta tabla, además, se contemplan dos columnas referidas a dichas competencias (una para las *Competencias Referencia* y otra para las *Competencias Específicas*). A partir de ahí, el análisis realizado se centra en decidir qué competencias son tenidas en

cuenta en qué asignatura y cuáles no. Para ello, el proceso que he seguido ha constado, en un principio, de los siguientes pasos:

- Lectura de la explicación de las competencias que propone Perrenoud.
- Revisión, en cada asignatura, de los documentos disponibles (programas, apuntes, trabajos realizados, memorias,...) con el fin valorar si las competencias eran tenidas en cuenta (independientemente de la medida en que esto sucediese) o no.
- Valoración y establecimiento de relaciones asignatura-competencias, de tal modo que en la fila de la tabla de cada asignatura se contempla qué competencias son tenidas en cuenta¹³ por ésta (las *Competencias Referencia* a través de letras – que van desde la “a” hasta la “j” – y las *Competencias Específicas* mediante números – del 1 al 44 – las y los cuales se corresponden con los contemplados en la tabla anexa, donde se recogen todas las competencias).

Finalizada esta valoración y ya con los datos disponibles y agrupados en una tabla, se realizan gráficos de barras a partir de los datos recogidos (un gráfico que contempla las *Competencias Referencia* y otro para las *Competencias Específicas*), con vistas a obtener una visión general de los resultados obtenidos. Para ello, en primer lugar se realiza un recuento de la presencia general de cada competencia y se introducen los datos en el programa informático, que automáticamente nos ofrece los gráficos que se presentan. Será a través de éstos como sea más fácil llevar a cabo el pretendido análisis sobre la atención que los planes de estudio prestan a cada competencia, observando los valores que alcanzan en el total cada una de ellas. Dicho análisis nos lleva a la extracción de determinadas conclusiones, que se contemplan bajo cada uno de los gráficos.

La siguiente parte del estudio es la que enlaza todo lo anterior con mi situación como maestro novel. Lo que voy a hacer, entonces, es establecer una serie de relaciones entre los resultados obtenidos sobre el grado en que, supuestamente, capacita la formación inicial y los problemas detectados hasta el momento en mi experiencia como profesor principiante. La realización de esta segunda parte sigue los siguientes pasos:

- Selección de las preocupaciones surgidas y delimitación del grado en que han supuesto un problema en mi caso. Para ello me baso en la propuesta de Veeman (por encontrar una gran relación con mi situación), en la que recoge las preocupaciones más habituales en el profesorado novel. Dentro de éstas yo señalo,

¹³ Es importante recalcar que lo que aquí se contempla es, simplemente, si en el desarrollo de cada asignatura se tienen en cuenta (es decir, si se atienden en algún momento) determinadas competencias o no. En ningún caso se valora el grado en que profundiza en ellas y, por ello, tiene el mismo efecto - en este estudio - que una asignatura se dedique en exclusiva al desarrollo de una competencia o que, por ejemplo, la trabaje en un momento puntual.

- a través de un código de colores, el grado en que han supuesto un problema para mí en este tiempo (rojo= gran problema, naranja= problema moderado y verde=pequeño o ningún problema).
- Relación con las competencias analizadas y su presencia en la formación recibida. Igual que con los problemas hago con las competencias, con las que éstos se relacionan, a través de un código de colores señalo su presencia en el plan de estudios: rojo= presencia muy baja o nula (valores inferiores a 10), naranja= presencia moderada (valores comprendidos entre 10 y 20), verde= presencia elevada (valores superiores a 20).
 - Establecimiento de correlaciones entre los problemas señalados y las competencias con las que se relacionan a través del código de colores y extracción de conclusiones.

Así, a través de todo este proceso podré, finalmente, dilucidar las líneas por las que, en principio, pienso que debe guiarse mi formación continua a corto plazo para solventar las carencias detectadas y prepararme para afrontar las demandas de mi trabajo.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

Análisis de la formación inicial recibida

En este punto convendría plantearse si se están consiguiendo los objetivos que se persiguen a través de la formación inicial o, incluso, dar un paso más preguntándonos si los propuestos y los programas establecidos para alcanzarlos son los adecuados. El análisis del currículum de formación del profesorado (entendiendo éste como un cruce de caminos disciplinares o un conjunto de disciplinas con una finalidad profesionalizadora) o, de una forma más general, del plan de estudios; nos puede llevar a reflexionar hasta qué punto resulta práctica¹⁴ la formación recibida. Partiendo de la base de que el objetivo de toda formación de docentes es el de facilitar que éstos se preparen para realizar competentemente su función de la educación/enseñanza, resulta una tarea interesante el hecho de reflexionar sobre qué falta y qué sobra en dicha preparación. Lo que aquí se va a

¹⁴ Entendiendo por práctico, no sólo la aplicación directa, real y experimental o aquello que puede ser trasladado directamente de la universidad a la escuela; sino aquello que es útil y que produce un provecho directo, que aporta unas herramientas y estrategias eficaces en el ejercicio de la profesión.

realizar, por tanto, es el análisis sobre un tipo de los saberes que contemplaba Tardif (2004), en este caso, los procedentes de la formación profesional para la docencia. Dicho análisis lo realizaré a partir de las competencias profesionales¹⁵ que nos propone Perrenoud (2004), valorando hasta qué punto aportan al desarrollo de cada una de ellas las diferentes asignaturas cursadas en mi formación inicial (como ya expliqué en el apartado de metodología).

ESTUDIOS DE MAGISTERIO (ESPECIALIDAD DE E.F)		
(2006-2009)		
	C.R.¹⁶	C.E.¹⁷
PRIMER CURSO		
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar.	a, b, e, h	2, 3, 6, 8, 19, 20, 31
Educación Física y su didáctica I.	b, e, h, i	8, 19, 20, 31, 36
Bases psicológicas de la Educación Especial.	a, b, c, h	2, 3, 6, 8, 11, 13, 31
Teorías e Instituciones contemporáneas de educación.	b	8
Aprendizaje y desarrollo motor.	b	6, 8
Bases pedagógicas de la educación especial.	a, b, c, h	2, 3, 6, 8, 11, 13, 31
Educación artística y su didáctica.	a, h	1, 31, 32, 34
Expresión corporal.	a, b, e, h	1, 4, 8, 19, 20, 21, 31, 32, 34
Actividad física organizada.	a, b, c, d, e, h, i	1, 2, 4, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 31, 37, 39
Bases morfofuncionales del aparato locomotor.	b	8

¹⁵ En el apartado de apéndices incluyo una tabla donde se recogen todas estas competencias (tanto las competencias generales como las específicas) a las que aquí hago referencia a través de letras y números, respectivamente, que se corresponden con los contemplados en la tabla.

¹⁶ C.R.= Competencias Referencia

¹⁷ C.E.= Competencias Específicas

SEGUNDO CURSO		
Lengua y literatura y su didáctica.	a, b	1, 3, 8
Bases biológicas y fisiológicas del movimiento.	b, e, h	8, 19, 20, 21, 31
Didáctica general.	a, b, c, d, e, h	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 19, 20, 21, 31
Educación Física y su didáctica II.	a, b, c, d, e, f, h	1, 4, 7, 8, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 25, 31
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	a, e, h	1, 19, 20, 21, 31, 32
Prácticum I.	a, b, c, d, e, f, h, i	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39
Matemáticas y su didáctica.	a, b, e, h	1, 3, 4, 5, 6, 8, 19, 20, 21, 31
Educación Física y Educación Primaria.	a, b, d, e, h	1, 4, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 31
Educación Física de base.	a, b, c, d, e	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22
TERCER CURSO		
Prácticum II.	a, b, c, d, e, f, h, i	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39
Teoría y práctica del acondicionamiento físico.	a, b, d	1, 6, 8, 9, 10, 15,

		18
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.	a, e, h	1, 19, 20, 21, 31, 32, 33, 34
Idioma extranjero y su didáctica.	a, b, d, e, h	1, 3, 4, 6, 7, 10, 15, 19, 20, 21, 31
Educación Física y su didáctica III.	a, b, c, d, h	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 31
Sociología de la educación.	b, e, f, h, i	8, 22, 27, 31, 35, 36, 37, 38, 39
Organización del centro escolar.	b, c, f, g, i	7, 8, 12, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 37
Actividad física en el medio natural.	a, b, c, d, e, h	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 20, 21, 22, 31
<i>ASIGNATURAS OPTATIVAS CURSADAS</i>		
Técnicas de expresión oral y escrita.	a, e, h	1, 19, 20, 21, 31
Lenguaje infantil.	a, b	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10
<i>ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN CURSADAS</i>		
Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas de expresión corporal.	a, b, d, e, h	4, 7, 8, 9, 15, 19, 20, 21, 22, 31, 32, 34
Psicología del deporte.	d, e, h	18, 19, 20, 21, 31
ESTUDIOS DE PSICOPEDAGOGÍA (2009-2011)		
<i>COMPLEMENTOS DE FORMACIÓN CURSADOS</i>		
Procesos psicológicos básicos	a, b, d, h	2, 3, 8, 18, 31, 33, 34
Psicología de la personalidad	a, b, c, e, h	2, 3, 8, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32
Psicología social	b, e, h, i	8, 22, 23, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38,

		39
Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos	b, e, h	9, 19, 20, 21, 22, 31, 32, 33, 34
CUARTO CURSO		
Diagnóstico en educación	b, c, e, g, h, i	8, 9, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37
Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica	a, b, c, d, e, g, h, i	2, 3, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 22, 28, 29, 30, 31, 36, 38
Diseño, desarrollo e innovación del currículum	a, b, c, e, f, g, h	4, 7, 12, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34
Educación especial	a, b, c, e, h, i	2, 3, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 31, 32, 34, 36, 37, 39
Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo	a, b, c, h	2, 3, 6, 8, 9, 11, 13, 31, 32, 34
Desarrollo del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en Primaria y Secundaria	a, b, e, i	1, 8, 22, 37, 39
Pedagogía social	b, e, i	8, 22, 37, 39
Psicología de la anormalidad	a, b, c, e, h, i	2, 3, 6, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 34, 36, 39
Desarrollo del currículum de Matemáticas en Primaria y Secundaria	a, b, e, f, h	1, 6, 7, 8, 19, 20, 21, 22, 24, 31, 32, 34
Política educativa	b, e, f, h	8, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 36

QUINTO CURSO		
Métodos de investigación en educación* ¹⁸	a, b, h	5, 9, 31, 32, 33
Modelos de orientación e intervención psicopedagógica	b, d, e, f, g, h	8, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 31
Psicología de la instrucción*	a, b, d, h	2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 31
Orientación profesional	b, c, d, e, f, h	8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 31, 32
Prácticum	a, b, c, d, e, f, g, h, i	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39
Desarrollo del currículum de las Áreas de Expresión en Primaria y Secundaria	a, b, h	1, 7, 8, 31
Organización y desarrollo de instituciones educativas	c, e, f, g, h	12, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31
Desarrollo del currículum de Ciencias Experimentales en Primaria y Secundaria*	a, b, e, h	1, 7, 8, 19, 20, 21, 22, 31
Desarrollo del currículum de Lengua y Literatura en Primaria y Secundaria*	a, b, h	1, 4, 7, 31
Historia de la educación contemporánea*	b, h	8, 31
<i>ASIGNATURAS OPTATIVAS CURSADAS</i>		
Entrenamiento en habilidades sociales	a, b, c, e, g, h, i	3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37,

¹⁸ *Cabe aclarar que las asignaturas señaladas con asterisco fueron cursadas ya sin docencia (por tratarse de una titulación en extinción). Este hecho quizá pudo conllevar que a través de dichas asignaturas desarrollase menos competencias, diferentes o, al menos, de una forma distinta a cómo lo hubiese hecho cursándolas en la forma presencial

		38, 39
Salud mental del profesorado	e, h	22, 23, 31
Tratamientos psicológicos	a, b, c, e, h	2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 34
ASIGNATURAS COMPLEMENTOS DE ADAPTACIÓN AL GRADO DE E.P		
Educación para la paz y la igualdad.	a, b, e, h, i	2, 4, 5, 7, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39
Orientación y tutoría con el alumnado y las familias.	a, c, d, e, f, g, h, i	2, 5, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39
Fundamentos numéricos y estrategias didácticas para su enseñanza.	a, b, d, e, h	1, 3, 4, 6, 15, 19, 20, 21, 22, 31, 32
Métodos de investigación e innovación en educación.	a, c, e, f, h	5, 12, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 31
Lengua extranjera: inglés B2.	a, h	1, 31
Trabajo Final de Grado.	h, j	31, 32, 34, 40, 41

Tabla 4: Mi expediente académico (Elaborado a partir de los planes de estudio de las carreras realizadas, tomados de: <http://www.uva.es/opencms/portal/paginas/navDirectorio?carpetas=/contenidos/otros/ofertaEducativa/listadoEnlaces/EstudiosAnterioresRD1393/primerSegundoCiclo/>)

A continuación expongo y analizo, a partir de los gráficos elaborados con los datos obtenidos, la presencia de cada una de las competencias a lo largo de mi formación inicial. Después trataré de establecer una serie de relaciones entre las conclusiones obtenidas de este análisis y mi situación actual, en la que el hecho de haber desarrollado determinadas competencias, y no otras, está condicionando en cierta medida el modo en que estoy afrontando este complicado inicio en la profesión.

Competencias Referencia

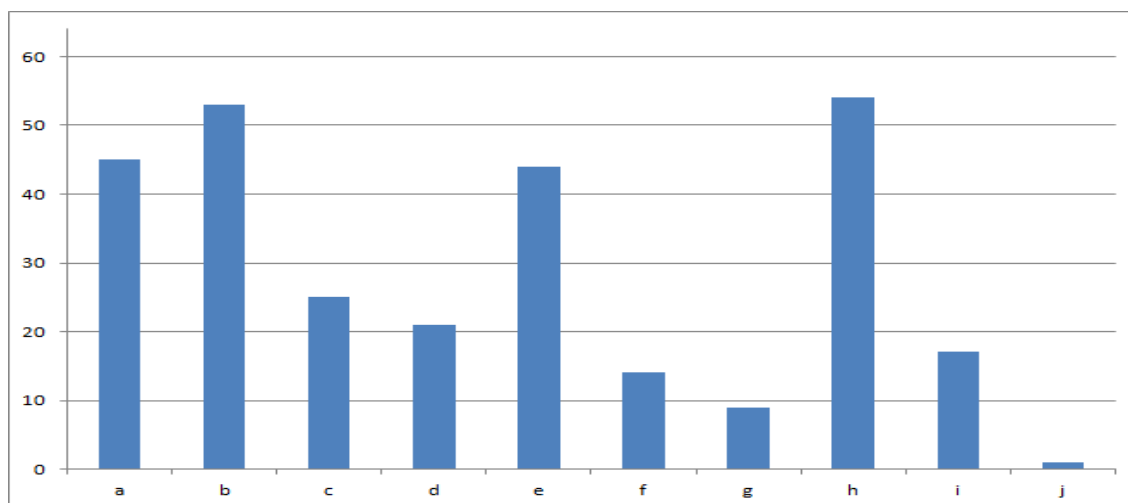


Gráfico 1: La presencia de las Competencias Referencia en mi plan de estudios.

Como vemos, existe una diferencia considerable en la atención que la formación inicial presta a unas determinadas competencias respecto a otras:

- Se puede observar que algunas de las competencias con mayor presencia en el plan de estudios son las que se hallan, casi por definición, en el mismo oficio de docente. Me refiero a aquellas competencias que se requieren específicamente para el trabajo de aula, (la programación/planificación de la enseñanza y la impartición de la docencia propiamente dicha, desde un planteamiento generalizado de la misma) (competencias *a: organizar y animar situaciones de aprendizaje* y *b: gestionar la progresión de los aprendizajes*).
- Las competencias que se refieren a aspectos más específicos dentro de la docencia (como las *c: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación* y *d: implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo*) también son tenidas en cuenta en el plan formativo, si bien es cierto que con bastante menos frecuencia. Además, cabe advertir que estas competencias, dentro de mi análisis, se relacionan especialmente con las asignaturas cursadas en Psicopedagogía (lo que me hace pensar que, de no haber realizado este segundo ciclo, quizás estaríamos hablando de una mayor carencia formativa sobre estos aspectos).
- También adquieren gran protagonismo, en estos resultados, otras capacidades como las de *trabajar en equipo (e)* o *utilizar las nuevas tecnologías (h)*; éstas provenientes, principalmente, del modo en que se nos proponían gran parte de los trabajos realizados en la carrera. En este punto, es especialmente necesario aclarar – como

- luego veremos - que no todas las competencias referencia se desarrollan de una forma global (es decir, a través de todas las competencias específicas que las componen) y que los resultados recogidos en esta primera gráfica pueden resultar, por este motivo, engañosos en algunos casos.
- Observamos, también, que hay competencias desatendidas, con muy poca presencia en la formación universitaria, como son las de *participar en la gestión de la escuela* (f) e *informar e implicar a los padres* (g). En el caso de la primera, encontramos algunas asignaturas directamente relacionadas con ella (pocas), pero no se encuentra presente, por norma general, en las que no se dirigen específicamente a conocer o trabajar sobre la estructura interna de la escuela. Por su parte, en cuanto a la competencia referida a la relación con las familias, encontramos una sola asignatura estrechamente vinculada con ella (*Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*, dentro de los Complementos de adaptación al Grado de E.P.); aunque bien es cierto que en alguna otra asignatura, en momentos puntuales, también se ha trabajado.
 - En cuanto a la competencia *i* (*afrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*), el estudio arroja resultados, en mi opinión, bastante sorprendentes. A este respecto, resulta llamativo notar una presencia tan reducida de una competencia que tiene tanto que ver con temas transversales tan escuchados a lo largo de toda la formación, como puede ser la educación en valores, por ejemplo. Este hecho me lleva a deducir que muchas veces se habla de las cosas pero que no se profundiza en ellas; lo que conlleva, en definitiva, que no se adquieran los conocimientos y habilidades, ni se desarrollen las actitudes necesarias para trasladarlas a la escuela.
 - Por último, en cuanto al análisis de competencias referencia, cabe hacer especial alusión a la competencia *j* (*organizar la propia formación continua*) por ser, en definitiva, uno de los puntos a los que se dirige este trabajo: la estructuración de la continua construcción profesional. Como vemos, se trata de una competencia totalmente olvidada en la formación inicial. Así, la preparación universitaria del docente ignora (al menos, en su plan oficial) que la configuración profesional no concluye al terminar la carrera. La formación inicial olvida sentar las bases para que ésta continúe de una forma eficaz y dirigida a la construcción profesional, no sólo deseada por uno mismo, sino también la que necesita la escuela actual. El presente

TFG se ha convertido, pues (por “casualidad”¹⁹ y siendo, seguramente, el último paso en mi formación universitaria), en el primer intento serio por comenzar a desarrollar una competencia tan importante que, a partir de ahora, condicionará a todas las demás.

Competencias Específicas

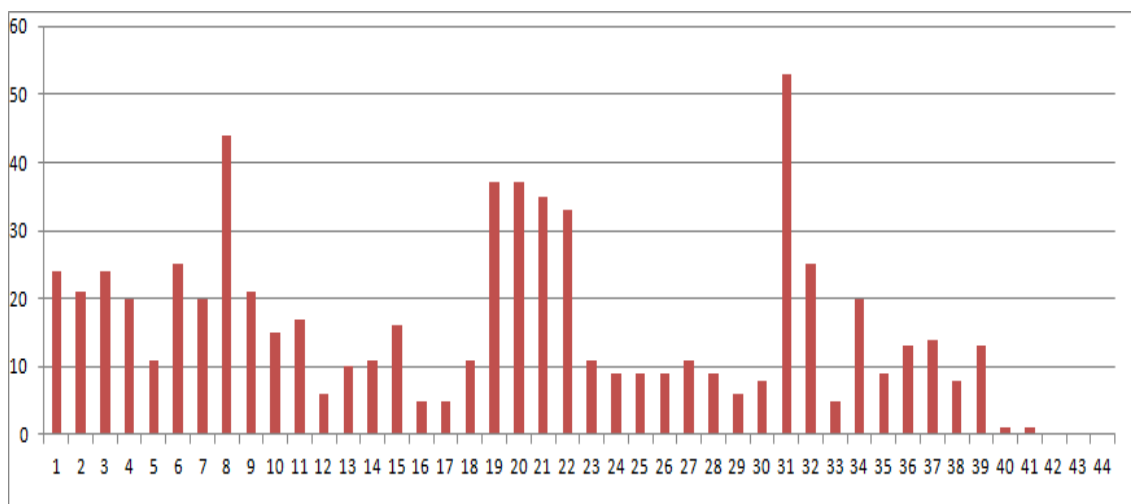


Gráfico 2: La presencia de las Competencias Específicas en mi plan de estudios.

En cuanto a la presencia de las competencias específicas encontramos, en una visión general, diferencias muy pronunciadas entre unas y otras. Por otra parte, cuando hablamos de las competencias específicas pertenecientes a una misma competencia referencia, salvo alguna excepción que luego veremos, lo habitual es que sus valores sean similares.

- Las subcompetencias pertenecientes a animación y organización de situaciones de aprendizaje son relativamente bien atendidas (salvo la n^o5: *implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento*, que presenta valores bastante más bajos). Aunque en este estudio no se entra a valorar el grado en que se atienden, sino simplemente su presencia o ausencia en las asignaturas, cabe aclarar que además de ser numerosas las materias que aportan a su desarrollo, éstas suelen detenerse y profundizar en estos ámbitos de la enseñanza.
- Igualmente ocurre con aquellas competencias específicas que integran la capacidad de gestionar la progresión de los aprendizajes. Todas ellas son atendidas (es decir,

¹⁹ Con esta expresión me refiero a que el desarrollo de dicha competencia proviene de la elección (personal) del tema del TFG; lo que quiere decir que el resto de compañeros (estudiantes del mismo plan que el mío) probablemente no hayan, si quiera, comenzado a desarrollar explícitamente esta competencia.

- se encuentran presentes) en un número de asignaturas suficiente como para considerar que, al menos, se han puesto medios para su desarrollo. En este apartado destaca el valor que alcanza la subcompetencia referida a *establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje (8)*, lo que deja intuir una formación universitaria con un importante carácter teórico (la *racionalidad técnica* de la que nos hablaba Montero, que da lugar al continuo debate sobre la relación dialéctica que debería existir entre teoría y práctica).
- Las competencias específicas que componen la general referida a la elaboración y evolución de dispositivos de diferenciación obtienen, en general, valores relativamente bajos. En la mayoría de casos su presencia se centra en asignaturas específicamente dirigidas a trabajar estos aspectos y, como ya comentaba antes, muchas de ellas pertenecientes al plan de estudios del segundo ciclo (sobre todo, en lo que se refiere al trabajo con alumnos con grandes dificultades).
 - También encontramos valores relativamente bajos en las capacidades en las que se descompone la competencia de implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; excepto la nº15 (*fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño*), que sí se encuentra bastante presente. El resto de ellas son, en mi opinión, competencias muy interesantes también, de las que se habla en la formación con relativa frecuencia, pero que en muy pocos casos se atiende de una forma suficiente, ofreciendo recursos para su adquisición.
 - La competencia referida al trabajo en equipo es la más tenida en cuenta, de forma global, dentro de las presentadas por Perrenoud. Así, todas las subcompetencias que la componen adquieren valores muy elevados (a excepción de la nº 23: *hacer frente a crisis o conflictos entre personas*; que se encuentra bastante por debajo de las demás). Esto tiene una clara relación con que la formación universitaria dirigida al campo educativo (magisterio, educación social,...) siempre se haya caracterizado por la fuerte presencia de trabajos en grupo, situaciones donde se adquieren y desarrollan este tipo de capacidades, entre otras.
 - En la descomposición de las competencias referidas a la participación en la gestión de la escuela y a la relación con las familias no obtenemos ningún dato importante que resaltar, ya que todas sus competencias específicas siguen la misma línea, obteniendo valores bastante bajos (poca presencia de todas ellas en general); sin

encontrar ninguna excepción positiva a este respecto. Valores más altos obtienen las competencias que componen la de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, aunque, del mismo modo, no existen datos que resaltar debido a su uniformidad.

- La competencia centrada en la utilización de las nuevas tecnologías es, quizá, la que mayor análisis interno requiera, por descomponerse en competencias específicas que adquieren valores muy diferentes. Como se puede observar, la subcompetencia nº 31 (*utilizar los programas de edición de documentos*) ha obtenido un valor elevadísimo, siendo la competencia específica que se encuentra presente en un mayor número de asignaturas. Este hecho, la presencia tan generalizada de una capacidad en el plan de estudios conlleva, como ya advertía anteriormente, que los resultados representados en el gráfico de las competencias referencia pueda resultar engañoso. Esto es así porque, si bien esta subcompetencia está presente en muchos momentos, el resto de las que componen la de referencia no lo están tanto, y aún así los valores generales son muy elevados (como digo, gracias a la presencia de la primera). Así, pues, a través del análisis del gráfico de competencias específicas, podemos observar que, mientras que la utilización de programas de elaboración de documentos (Office, principalmente) es algo muy frecuente a lo largo de la carrera, no lo es tanto la comunicación a distancia a través de la telemática (como puede ser la utilización de plataformas Moodle, por ejemplo).
- Por último, poco que analizar tienen también las subcompetencias que integran la organización de la formación continua, completamente olvidadas todas ellas en los planes de estudio²⁰.

Relación de las competencias atendidas con los principales problemas detectados en la práctica

Para desarrollar este apartado me voy a basar en algunas de las principales preocupaciones que propone Veeman (expuestas anteriormente, en la fundamentación teórica de este trabajo), ya que representan en gran medida las que yo mismo he podido detectar a lo largo de estos dos meses de experiencia. Aquellas son el punto de partida pero,

²⁰ Quizá la mayor aportación a éstas, concretamente a la nº 41 (*establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua*) provenga más que desde dentro de alguna asignatura en particular, del planteamiento del propio plan, que incluye asignaturas optativas y de libre elección (lo cual conlleva la necesidad de decidir, en momentos determinados, por donde orientar la propia formación, dentro de las opciones existentes).

como es lógico, he suprimido las preocupaciones que no han sido tales para mí (bien por el contexto en el que me encuentro, el escaso tiempo trabajado o las características de mi personalidad):

Principales preocupaciones y su percepción como problema	Competencias específicas con las que se relacionan
Disciplina de clase	11, 13, 16, 35, 36, 37, 38, 39
Motivación de los estudiantes	2, 4, 11, 15, 32, 34
Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos	2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 17, 18
Valoración del trabajo de los estudiantes	9, 10
Relaciones con los padres	28, 29, 30
Organización del trabajo de la clase	1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 14
Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación	4, 28, 29, 32, 34
Relaciones con los colegas	19, 20, 21, 22
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 15
Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza	4, 5, 8, 11, 14
Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela	22, 24, 25, 26, 27, 37
Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes	7, 9, 10, 17, 18
Conocimiento del contenido a enseñar	1, 3, 4
Relaciones con el director	19, 22
Manejo de los estudiantes problemáticos	11, 13, 16, 35, 36, 37, 38, 39
Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor	4, 8, 15, 17
Elevado número de alumnos	11, 13, 17, 18, 35, 36
<i>Rojo= percepción de gran problema ; Naranja= percepción de problema moderado; Verde= pequeño o ningún problema</i>	<i>Rojo= presencia baja en el plan de estudios; Naranja= presencia moderada; Verde= presencia alta</i>

Tabla 5: Relación entre mis preocupaciones/problemas y la presencia de competencias específicas en mi plan de estudios

Aunque este trabajo se trata de una simple aproximación y queda lejos de ser un estudio de carácter científico, pienso que sí nos permite extraer algunas conclusiones válidas y representativas de la realidad existente:

- En general se observa claramente la relación que buscábamos. Las preocupaciones que percibo como grandes problemas se relacionan en numerosas ocasiones con las competencias que se encuentran presentes en menor medida en el plan formativo. Igualmente ocurre con aquellas que percibo como situaciones problemáticas de menor importancia, las cuales se suelen relacionar con competencias más frecuentemente atendidas en la formación universitaria.

Para aclarar esta afirmación contamos con dos claros ejemplos donde la relación resulta evidente. Por un lado encontramos la preocupación relacionada con las *relaciones con los padres* (percibida como gran problema y escasamente atendida en la formación inicial) y, en el opuesto, la referida a las *relaciones con los colegas* (la cual no percibo en absoluto como un problema y, “curiosamente”, se relaciona con competencias que han estado muy presentes a lo largo de mis estudios).

- En otros casos esta relación no resulta tan evidente, aunque sí relativamente clara. En éstos se producen dos tipos de situaciones: (1) las competencias con las que se relaciona una preocupación determinada cuentan con valores similares (es decir que, aunque existan excepciones, hay un predominio más o menos claro); o (2) la preocupación se corresponde con competencias de valores variados (existe una representación de los tres colores de competencias ante una misma preocupación). En este caso entiendo que, en ocasiones, los extremos se compensan entre sí (el desarrollo de una determinada competencia y la falta de desarrollo de otra), creando una sensación de preparación relativa para afrontar una determinada situación.

En estos casos en los que en los que las relaciones analizadas son sólo aproximadas (no existe una correlación tan patente como en los otros, pero sí se intuye claramente) se reafirma la idea de Tardif (2004), el cual nos hablaba de la existencia de diferentes fuentes de las que surgen los saberes profesionales (y donde los provenientes de la formación profesional sólo constituyen una parte de ellos).

Entendemos, con todo esto, que aunque la formación profesional (me refiero a la universitaria en este caso) cumple una importante función dentro de la construcción profesional (los resultados obtenidos evidencian que existe una clara relación), existen también otros focos de capacitación (no incluidos en este análisis) que aportan también su granito de arena en la misma.

Enfoque de la formación continua a partir de las principales necesidades formativas detectadas

Una vez finalizado el análisis sobre la capacitación que ofrece la formación inicial para el ejercicio de la profesión, me veo en disposición de abordar, brevemente y de forma general, el último objetivo de este trabajo: establecer las líneas generales que orienten mi plan de formación permanente.

En primer lugar, considero importante tener en cuenta la idea que defiende García Pérez (2006) sobre la necesidad de atender a las preocupaciones y los principales problemas que encontramos los docentes en la práctica. En mi caso pienso, además, que no me queda otro remedio, ya que me resultaría imposible ignorar mis propias preocupaciones para pasar a centrarme en otros aspectos de la enseñanza (seguramente, más importantes a nivel general, pero no para mí en este momento). A este respecto, ya describí anteriormente las características propias de cada etapa profesional, y en la que me encuentro yo ahora mismo, decíamos, se caracteriza por centrar las preocupaciones en la propia persona. Por tanto, entiendo que para progresar desde este planteamiento (centrado en mi propio aprendizaje) a otro en el que el alumno sea el principal protagonista, será necesario atender a mis propias preocupaciones en primer lugar (ya que esto redundará, a corto plazo, en beneficio de mis alumnos).

Como se puede observar en la tabla 5, algunas de mis principales preocupaciones (con una clara percepción de problema) se centran en el control del grupo-clase (cuestiones ligadas a la disciplina, al manejo de alumnos problemáticos o aquellas provenientes de la elevada ratio de alumnos establecida en la actualidad). También constituyen grandes preocupaciones para mí aspectos como la relación con las familias o la necesidad de integrarme rápidamente en el funcionamiento del colegio, adaptándome a las normas y costumbres imperantes en éste (la *socialización profesional*).

Por último, terminado el capítulo de “preocupaciones de urgente solución”, podremos ir pensando en atender otras necesidades o carencias detectadas como: la dificultad para ofrecer una enseñanza individualizada, el desconocimiento de técnicas o dinámicas para construir un clima adecuado de convivencia, o la utilización eficaz de las nuevas tecnologías en la enseñanza. Al mismo tiempo, evidentemente, no podemos olvidar aquellas otras capacidades que, en principio, parecen estar mejor desarrolladas en la

actualidad pero que deben seguir siendo reforzadas y mejoradas continuamente, ya que éstas sólo se conservan gracias a un ejercicio constante.

Para formarme sobre estos aspectos, recurriré a todos los medios disponibles, entendiendo que podrá servirme de gran ayuda, desde la realización de cursos específicos hasta los consejos de los compañeros con mayor experiencia, pasando por la lectura de libros, artículos, revistas,... la asistencia a congresos, o todo cuanto pueda resultar interesante en el plano formativo. En este punto, vuelvo a nombrar a Tardif (2004) para recordar que la formación reglada (*educación formal*) no es la única vía posible y que ésta necesita complementarse de otras fuentes de conocimiento, sin olvidar el importante valor que van a tener, ya en todo momento, los *saberes experienciales* provenientes de una *práctica reflexiva*.

C) PARTE FINAL

ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE

Como he venido advirtiéndolo ya a lo largo del documento, el que aquí se presenta es un estudio sencillo de carácter no científico. Se trata de una simple aproximación a un conocimiento interesante, pero compuesto por tantas variables que sería imposible abarcarlo en un trabajo de estas características.

Para realizar los análisis expuestos me he basado en determinados criterios de elección personal que, en un principio, me han parecido adecuados para perseguir los objetivos propuestos en el presente trabajo. Bien es cierto que estos criterios muestran ciertas limitaciones. En el caso de la valoración sobre la presencia de las competencias en el plan formativo, el estudio queda limitado al conocimiento de las veces que éstas se contemplan en las asignaturas, pero en ningún momento se llega a conocer el grado en que se adquieren (si es que se llegan a adquirir).

Además, el hecho de que el estudio se centre en mi persona conlleva una serie de sesgos en las valoraciones realizadas que dificultan su fiabilidad. Es importante comprender, por tanto, que la generalización de sus resultados es complicada, ya que éstos

se han visto condicionados por las características específicas de una situación muy particular (el contexto, la temporalización, la propia personalidad, etc.). Aún así, considero que muchas de las afirmaciones que aquí se recogen pueden ser de interés general, ya que se basan, no sólo en una opinión o valoración personal, sino también en las aportaciones de autores que sí ofrecen fiabilidad en sus estudios.

CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de todo este trabajo he pretendido recoger la idea de que, en el proceso de convertirse en profesor, existe una fase claramente diferenciada del resto (con unas características y necesidades muy específicas) que funciona como un eslabón entre la formación inicial y el futuro desarrollo profesional (Marcelo, 2009:55). A través del estudio realizado he tratado de conocer un poco más sobre la preparación con la que, los que nos iniciamos en la enseñanza, afrontamos esta primera etapa. Un breve y particular análisis de la formación universitaria me ha parecido interesante para conocer, en cierta medida, su aportación en un proceso tan particular (la cual pienso que es bastante elevada).

A través de este análisis he comprobado cómo los estudios universitarios atienden a las competencias que se necesitan en el ejercicio docente, encontrando resultados muy dispares. Después, al intentar establecer una relación de éstos con las preocupaciones y problemas presentes en mi práctica, he podido observar que existe una correspondencia evidente entre las carencias competenciales detectadas y la sensación de problema ante situaciones en las que se requieren esas capacidades.

Con todo esto creo haber alcanzado los objetivos que se proponían en un principio. He conseguido llevar a cabo una reflexión profunda sobre la propia práctica que me ha servido para explicitar las necesidades sentidas y establecer relaciones entre éstas y la formación inicial recibida. De este modo he conocido mejor cuáles son mis puntos fuertes, pero sobre todo, aquellos más débiles. Este mayor autoconocimiento me permitirá, sin duda, establecer de una forma más adecuada el proceso de formación permanente que me llevará a ser, progresivamente, mejor profesional.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ALSINA, Á. y ESTEVE, O. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En Alsina, Á.; Esteve, O. y Melief, K. (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Octaedro.
- AVALOS, B.; CARLSON, B. y AYLWIN, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo; ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002. [<http://www.eclac.org>] (Consultada en fecha 15/07/12).
- BARLOW, M. (2005). Diario de un profesor novato. Salamanca: Sígueme.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- CELA, J. y PALOU, J. (2005). Carta a los nuevos maestros. Barcelona: Paidós.
- EIRÍN, R; GARCÍA, H. Mª y MONTERO, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. [<http://www.ugr.es>] (Consultada en fecha 12/07/12).
- ESCUDERO, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (1995). Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo. Granada: Grupo FORCE.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547. [<http://www.educacion.gob.es>] (Consulta el 04/08/12).
- FLORES, Mª.A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.59-98). Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En Escudero, J.M. y

- Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-310). Barcelona: Octaedro.
- KORTHAGEN, F.; MELIEF, K. y TIGCHELAAR, A. (2010). Aprender de la práctica. En Alsina, Á.; Esteve, O. y Melief, K. (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.
 - MARCELO, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277. [<http://www.educacion.gob.es>] (Consulta el 24/07/12).
 - MARCELO, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, (101-144). [<http://www.rieoei.org>] (Consultada en fecha 23/07/12).
 - MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2001). Las tareas del formador. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - MARCELO, C. (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.7-58). Barcelona: Octaedro.
 - MARTÍNEZ, L. (1999). Así que pasen cinco años: Relato de un profesor universitario que ya no es novel pero intenta seguir mejorando. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 151-160. [<http://www.aufop.com>] (Consultada en fecha 12/07/12).
 - MARTÍNEZ, L.; MAÑERU, J. y RODRÍGUEZ, H. (2010). Preocupaciones de los estudiantes en la fase preparatoria del prácticum de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 59-75. [<http://www.aufop.com>] (Consultada en fecha 11/07/12).
 - MEIRIEU, P. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Graó.
 - MONTERO, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario, Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
 - MONTERO, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-196). Barcelona: Octaedro.
 - MORAL, C. (1997). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE.
 - MORAL, C. (1998). Formación para la profesión docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- PAREDES, J. Y DE LA HERRÁN, A. (2009). La práctica de la innovación educativa. Madrid: Síntesis.
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- ROZADA, J.M^a. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una “pequeña pedagogía” crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197-230). Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo. Barcelona: Graó.
- TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- ZABALA, M.A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-330). Barcelona: Octaedro.

APÉNDICES

Competencias necesarias para enseñar (según Perrenoud, 2004)

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</p>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque normativo.</p>

	Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p>
Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”.</p> <p>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p>
Trabajar en equipo	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>
Participar en la gestión de la escuela	<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</p> <p>Administrar los recursos de la escuela.</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p>
Informar e implicar a los padres	<p>Favorecer reuniones informativas y de debate.</p> <p>Dirigir las reuniones.</p> <p>Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</p>
Utilizar las nuevas tecnologías	<p>Utilizar los programas de edición de documentos.</p> <p>Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</p> <p>Comunicar a distancia a través de la telemática.</p> <p>Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</p>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la	<p>Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</p> <p>Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones</p>

profesión	<p>sexuales, étnicas y sociales.</p> <p>Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</p> <p>Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</p> <p>Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</p>
Organizar la propia formación continua	<p>Saber explicitar sus prácticas.</p> <p>Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</p> <p>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</p> <p>Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</p> <p>Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</p>
<p><i>Cuadro anexo 1: Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria (Perrenoud, 2004)²¹.</i></p>	

²¹ Fuente original: Archivo Formation Programme des cours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996.