

# CAPÍTULO 1

---

## El Centro de Secundaria como ecosistema de formación permanente del profesor

*José Cardona Andújar*

### 1. Introducción

---

El perfeccionamiento del profesor se realiza en la situación concreta de su práctica educativa. Solo el profesor puede cambiar al profesor (L. Stenhouse, 1985). Y esto es válido para cualquier entorno educativo. Para las aulas y centros de secundaria también, ya que cuando el profesor enseña debe, entre otras cosas, aprender a enseñar mediante la reflexión crítica de lo que hace (acertado o no) y por qué lo hace. Un programa de desarrollo profesional debe situarse, como condición irrenunciable aunque no exclusiva, en la problemática específica de los profesores que lo ejecutan (y de su alumnado) en el marco del centro donde trabajan. El profesor, cuando enseña, ha de aprender de lo que enseña. Asimismo, el futuro profesor, durante su formación práctica, ha de vivir, enfrentar y aportar soluciones a situaciones reales de los centros. En esta línea, hemos concebido, y desarrollamos, el contenido del presente capítulo.

### 2. Finalidades formativas

---

Con el estudio del presente capítulo, pretendemos que el alumnado desarrolle, entre otras competencias, su capacidad en los siguientes procesos

mentales, así como en su correspondiente dimensión de contenidos de aprendizaje orientados a su formación teórico-práctica. Deseamos que sea competente para:

- *Descubrir* las virtualidades de los centros de secundaria relativas a la formación práctica de sus profesores.
- *Conocer*, en base a su finalidad, algunas exigencias y enfoques en el ámbito del desarrollo profesional del docente.
- *Enjuiciar* diversas estructuras organizativas de centros de educación secundaria, constatando su contribución a la formación práctica de los docentes.
- *Adquirir y profundizar*, en su caso, en el conocimiento teórico-práctico de los Departamentos didácticos y Equipos docentes como entornos de profesionalización del profesorado.
- *Determinar* las posibilidades de formación docente inherentes al desarrollo de la función tutora en los centros de educación secundaria.
- *Saber* fundamentar la reflexión en y sobre la acción como metodología para la mejora de la praxis docente.
- *Distinguir*, en la teoría y en la práctica, las diferencias entre acción rutinaria y acción reflexiva como estrategias de desarrollo profesional del profesor de secundaria.
- *Constatar y valorar* las aportaciones y limitaciones del diario de clase como una herramienta del profesor reflexivo.
- *Elaborar* conocimiento empírico acerca de la incidencia del ejercicio de la función docente en el desarrollo profesional del profesor de secundaria.
- *Construir* un nuevo conocimiento profesional con fundamento en el análisis crítico y comparado desde las diferentes aportaciones teóricas incluidas en este capítulo.

### 3. Mapa conceptual

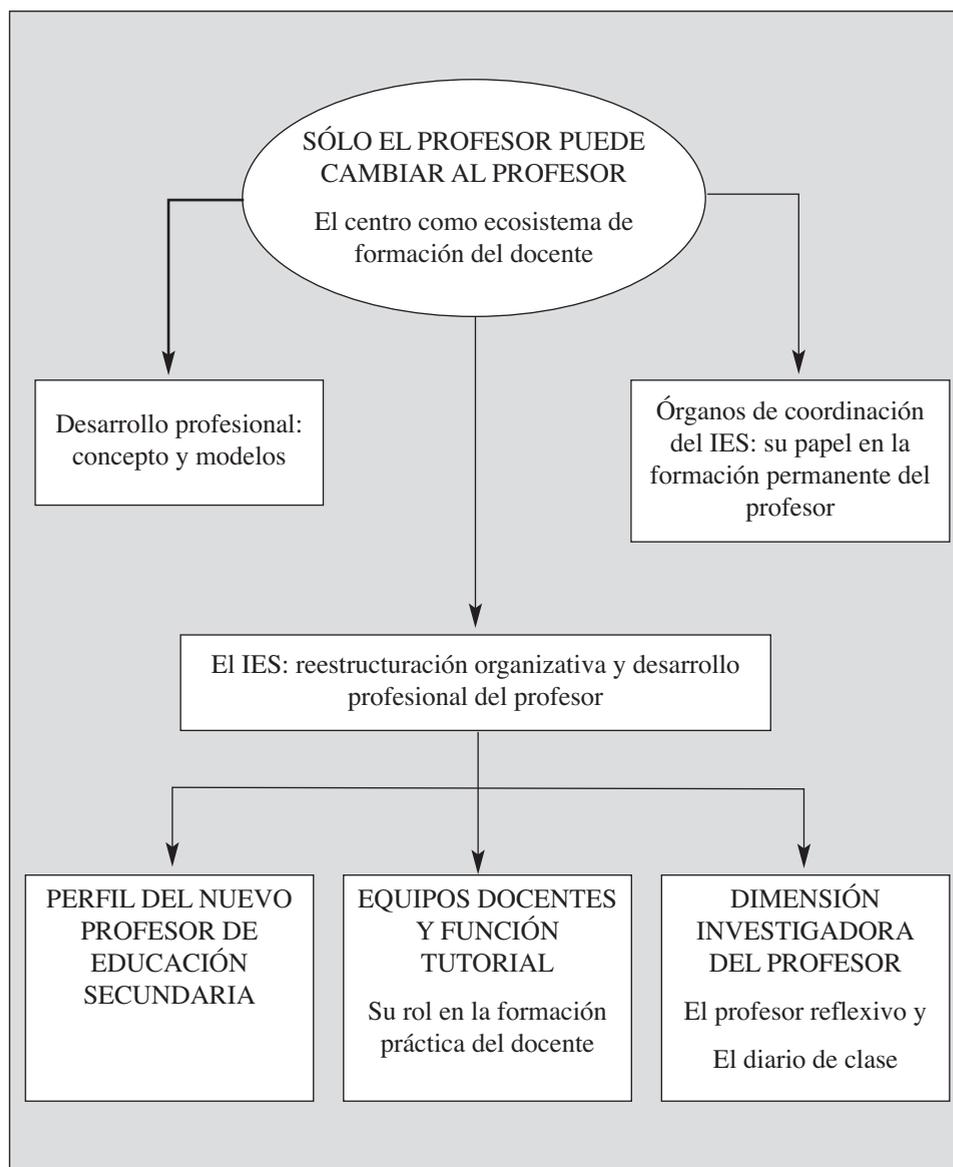


Figura 1. Mapa conceptual.  
(Fuente: Elaboración propia).

## 4. Desarrollo de los contenidos

---

### 4.1. Reflexionando desde el marco normativo

Una formación desde la práctica la reconocen y recogen explícitamente diferentes documentos normativos, cuando afirman que: a) El centro educativo se convierte en unidad básica y célula del sistema educativo dotándole de la consideración de centros estratégicos para la formación permanente del profesorado, principio de colaboración y trabajo en equipo, así como acercamiento de la formación al lugar de trabajo, y b) Los centros educativos serán los escenarios habituales de la formación, lo que posibilitará que ésta se adapte mejor a las necesidades del entorno y favorezca una mayor implicación y participación del profesorado, el fortalecimiento del trabajo en equipo y una mayor integración en sus proyectos educativos y curriculares<sup>1</sup>.

En el centro de secundaria, una síntesis del quehacer innovador se puede conseguir al reconciliar la idea de los departamentos como comunidades de conocimiento disciplinar, de praxis docente, así como de estrategias didácticas y de investigación, frente a aquella perspectiva que los percibe como unos órganos administrativos donde se decide tanto lo micro-político como los asuntos burocráticos, y desde los que se olvida la enseñanza frente a un afán por el control o la simple tarea instructiva. Por eso, una visión administrativa de los departamentos didácticos desvirtúa, reduciéndola y menoscabándola, la valiosa identidad y proyección profesional de los docentes, y empobrece su compromiso educativo, didáctico, organizativo, investigador y gestor.

Frente a esta última concepción y filosofía de funcionamiento, el artículo 106 de la LOE introduce elementos correctores desde una idea más dinámica y competitiva de la función docente del profesor de secundaria ejercida en los equipos y departamentos. En este sentido prescribe en sus puntos 1 y 4:

- A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.
- Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

---

<sup>1</sup> Orden EDU/517/2010, de 15 abril, *por la que se efectúa convocatoria para la selección de planes de formación permanente del profesorado a implantar en centros docentes públicos y servicios educativos de apoyo de la Comunidad de Castilla y León.*

El profesor de secundaria, a tenor de las claves que le proporciona la situación de su clase (una tarea inconclusa, la desatención de alumnos y alumnas en las explicaciones orales, o la indiferencia estudiantil ante las cuestiones axiológicas o científicas que se debaten en la vida social, entre otras), debe hacerse preguntas, indagar, y reflexionar acerca de su teoría y su práctica, y ello en el marco del centro, departamento, equipo y aula donde trabaja, ya que *la reflexividad es la quintaesencia de un profesor experto* (L. M. Villar, 1995, pág. 27), constituye una valiosa vía para su desarrollo profesional.

## 4.2. La formación permanente del profesorado

Parece fuera de toda duda que la actualización y perfeccionamiento de las competencias profesionales de los docentes (desarrollo profesional), así como la mejora en la educación del alumnado, sean los objetivos primordiales de cualquier programa de formación del profesorado. No obstante, no siempre se consiguen con eficiencia, y por diferentes causas, estas finalidades.

Con buen criterio, Díker y Terigi (1997:154) sistematizan la problemática en la formación continua del profesorado, subrayando la desconsideración de los requisitos formativos específicos en función de la experiencia diferenciada de los propios destinatarios, y esto es lo que sucede cuando se diseñan programas de formación idénticos para colectivos docentes diferentes, sin conocer cuáles sean las necesidades singulares, bien de cada individuo, o bien de cada contexto, y que se justifica debido a múltiples causas. Esta manera de planificar produce lagunas y/o reiteraciones en los grupos destinatarios de estos planes de formación, ya que, en no escasas ocasiones, la aplicación de los programas de perfeccionamiento no considera la experiencia de quienes circunstancialmente hacen de alumnos: los profesores (Castro Silva, E., 1991).

Proceder desde este enfoque conduce, en no pocos casos, a no dar respuesta satisfactoria a las necesidades reales de formación de los docentes, ya que el auténtico problema consiste en que el problema que se desea solventar desde la capacitación-formación no equivale siempre al problema real que existe en los centros. En España, no es frecuente una formación continua que contemple las diferentes circunstancias específicas de los profesores en general, y los de secundaria en particular, sino que se elaboran propuestas de formación (desde los Centros de Profesores u órganos similares, por ejemplo<sup>2</sup>) en función de

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de esto lo observamos en la CM. El Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, contempla en su artículo 10 las funciones de los Centros Territoriales de Innovación y Formación, siendo una de ellas “*la detección y recogida de las necesidades de formación de los*

supuestas necesidades del colectivo docente (como resultado, en la mayor parte de los casos, de una evaluación cuantitativa de la situación, y no desde un conocimiento más cualitativo y singularizado de la misma).

En el sentido apuntado, resulta evidente que el profesorado principiante de una determinada zona puede necesitar mayor conocimiento en torno a los modelos de disciplina, de la organización de los tiempos escolares, de cómo responder a situaciones imprevistas en el aula (gestión de la misma), etc, mientras que los docentes con más dilatada experiencia en la profesión pudieran presentar carencias en actualización disciplinar o/y metodológica, o en el conocimiento y utilización didáctica de las nuevas tecnologías o recursos TIC. Y éstas, entre otras muchas, son variables cuyo estudio por parte de los responsables de la formación en ejercicio de los docentes han de tener en cuenta si se desea rentabilizar tiempo, esfuerzo, ilusión y economía. En esta línea, compartir responsabilidades entre las Administraciones y los propios centros para elaborar el diagnóstico de necesidades de formación es una cuestión irrenunciable en el panorama del sistema educativo español.

### 4.3. Concepto y modelos de desarrollo profesional docente

#### 4.3.1. *Precisiones conceptuales*

Cuando nos referimos al desarrollo profesional de los profesores conviene no olvidar las finalidades esenciales que persigue este proceso, y que son, como se ha apuntado, la cualificación del docente como persona y profesional, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, también, de la propia organización en la que estos tienen lugar, es decir, la institución educativa. Es por esto que Ferreres plantea a los diferentes modelos en este ámbito, sea cual fuere el elegido, un conjunto de exigencias, entendiendo que dichos modelos han de ser:

- *Abiertos*, esto es, capaces de interactuar de manera adecuada con el medio.

---

*centros educativos de su ámbito y la propuesta de acciones formativas que den respuesta a dichas necesidades” (punto b). Cada vez se hace más necesario que los centros colaboren con los órganos competentes de la Administración (en Madrid el CRIF “Las Acacias”) en la elaboración del correspondiente Plan de Actuación en materia de formación continua del profesorado, así como en la propia identificación de experiencias educativas consideradas como buenas prácticas.*

- *Flexibles*, es decir, con posibilidad de adaptarse a las distintas situaciones.
- *Dinámicos*, con posibilidad de establecer diferentes tipos de relaciones.
- *Probabilísticos*, por lo que deberán actuar con unos márgenes de error-éxito aceptables, presentando además un carácter orientador, estar fundamentados teóricamente y poseer una cierta provisionalidad (Ferrerres, V., 1992).

Por su parte, Barrios y Ferreres (1999, pág. 180) contemplan para el desarrollo profesional de los profesores los siguientes enfoques: a) *El desarrollo organizativo* (DO), como vía para institucionalizar la solución de problemas, b) *La formación centrada en la escuela*, considerada como el espacio profesional del docente, y al que denominan también desarrollo profesional basado en el centro, c) *El desarrollo profesional cooperativo* (el centro como conjunto de profesionales que desean mejorar su propia práctica), y d) *La investigación-acción*, cuyo desarrollo, a juicio de estos dos autores, contribuye a la emergencia y consolidación efectiva de procesos de desarrollo profesional cooperativo.

Rafael Yus, a su vez, profundiza en la esencia metodológica de los modelos aportados, y contempla la siguiente tipología:

- a) *Transmisivos*, en los que la actividad nuclear es la facilitación vertical de información (cursillos temáticos).
- b) *Implicativos*, son aquellos que surgen como alternativa a los anteriores, introduciendo en sus programas la reflexión de los profesores sobre su práctica docente, así como la aplicación a la misma de los conocimientos adquiridos.
- c) *Autónomos*, que enfatizan los procesos de autoformación, bien por iniciativa individual, bien a través de grupos de trabajo, aunque pueden contemplar el asesoramiento externo.
- d) *De equipo docente*, que, a diferencia de los anteriores, subrayan que la causa de la formación debe buscarse en la problemática común existente en el marco de un mismo centro educativo (en nuestro caso, de secundaria), o de aquellos de una determinada zona, y responden a unas necesidades reales de formación que han sido previa y singularmente diagnosticadas.

En armonía con ello, se ha definido la profesionalización del docente como “*un proceso de maduración y asunción crítica de la propia tarea, que se proyecta en diversos modos de adaptación y reconstrucción de los procesos educativos*” (A. Medina Rivilla, 1989, pág. 162). Por tanto, el desarrollo profesional de los docentes ha de ser entendido, sobre todo por los mismos profesores, como un proceso pluridimensional de realización humana y profesional, aceptado desde la autorreflexión crítica y creativa de la función

desempeñada, con referencia y fidelidad a una determinada cultura institucional, y orientado a la optimización de una tarea específica que es la enseñanza.

Si bien es cierto que la Administración educativa española, en sus diversos documentos para la presentación y desarrollo de la reforma del sistema, ha venido utilizando al respecto la expresión *formación permanente del profesorado*, es cierto que, en la mencionada literatura reformista, esta expresión ha de ser entendida desde la semántica equivalente a la de desarrollo profesional de los profesores que aquí se postula.

#### 4.3.2. *Desarrollo profesional del profesor en el centro educativo*

Según los conceptos y características que se exponen en el epígrafe anterior, entendemos que la formación permanente del profesor que ejerce en un IES ha de fundamentarse en un modelo armónico que las cumpla y que, necesariamente y sobre todo, incorpore la reflexión del docente sobre su práctica desde una dinámica que implique activamente al profesorado que ejerce y se forma en él. Este último enfoque es recogido en los documentos normativos de las diferentes Administraciones educativas autonómicas; a él se refieren al contemplar las modalidades de formación permanente del profesorado, ya que en la denominada presencial se incluyen los denominados proyectos de formación en centro<sup>3</sup>.

Es difícil imaginar una opción seria para la transformación de la educación y de nuestras escuelas públicas (incluidos los IES) que no pase de alguna manera por la formación en centros u otras experiencias equivalentes, por buscar el fortalecimiento de los centros escolares como instituciones educativas y determinados modelos de trabajo docente dentro de los mismos. En esta línea son pertinentes, entre otras, la observación de compañeros, las reuniones con los colegas, el intercambio de experiencias o buenas prácticas, las visitas a otras instituciones o los programas específicos de formación en centros (M. de Miguel, 1993).

Una de las exigencias que plantea el desarrollo profesional del profesor en el marco de las instituciones educativas se fundamenta en la asunción de un liderazgo en el aula, y que ha de caracterizarse por: a) Su naturaleza moral y

---

<sup>3</sup> Véase como ejemplo al respecto la Orden 2883/2008, de 31 de julio, por la que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Madrid (BOCM número 149, de 24 de junio, página 8).

profesional, b) Impulsar la satisfacción en el aula de los participantes de la misma, c) Conseguir la máxima calidad pedagógico-didáctica, d) Implicar a los estudiantes en un aprendizaje innovador, superando el individualismo en un clima solidario y abierto a la codecisión permanente, y e) Promover acciones artístico-creativas, buscando la relación armónica con el contexto y aquellas necesidades propias del mismo (A. Medina, 1996).

En este sentido, investigaciones, ya clásicas, desarrolladas por Fullan (1985 y 1986) apuestan por una estrategia de innovación mediante proyectos de cambio realizados en los propios establecimientos escolares, y que han de hacerse operativos en orden a los siguientes pasos: planificación específica de cada proyecto, clarificación de los apoyos externos (no más, en número y tiempo, de los imprescindibles), definir al respecto el liderazgo directivo de la institución, apuesta por una formación del profesorado en el contexto del plan innovador, partir de una información acerca del estado de implementación del cambio en las aulas, así como de los factores que lo dificultan, y de los resultados que se vayan obteniendo, la planificación del futuro de la innovación, y una revisión de cuál sea su capacidad para cambios sucesivos.

Si bien la aptitud del profesorado en la disciplinas que imparte es una variable a tener muy en cuenta (aunque el momento idóneo para ello es la fase correspondiente a la formación inicial, licenciatura o grado, y sin que ello niegue la necesidad de una actualización periódica), es en la actitud (a partir de la motivación por la mejora personal y profesional que muestre) donde realmente se fundamenta el desarrollo profesional del docente en ejercicio; esto es, en el compromiso ético asumido, en la dimensión de lo deontológico. Es aquí donde radica el éxito en este ámbito, y que se proyecta en el cuestionamiento permanente de lo rutinario y en la búsqueda constante de lo artístico-creativo.

#### 4.4. El IES como entorno de formación de sus profesores

Existen diferentes enfoques metodológicos que asocian el desarrollo profesional de los profesores y la innovación educativa, siendo uno de ellos la formación permanente de los mismos centrada en la solución de problemas de su propio centro de trabajo, ya que, asumiendo las palabras de S. Kemmis (1987, pág. 74), tal vez un poco lejanas en el tiempo pero aún vigentes, hemos de convenir que la escuela, y los centros de secundaria en concreto:

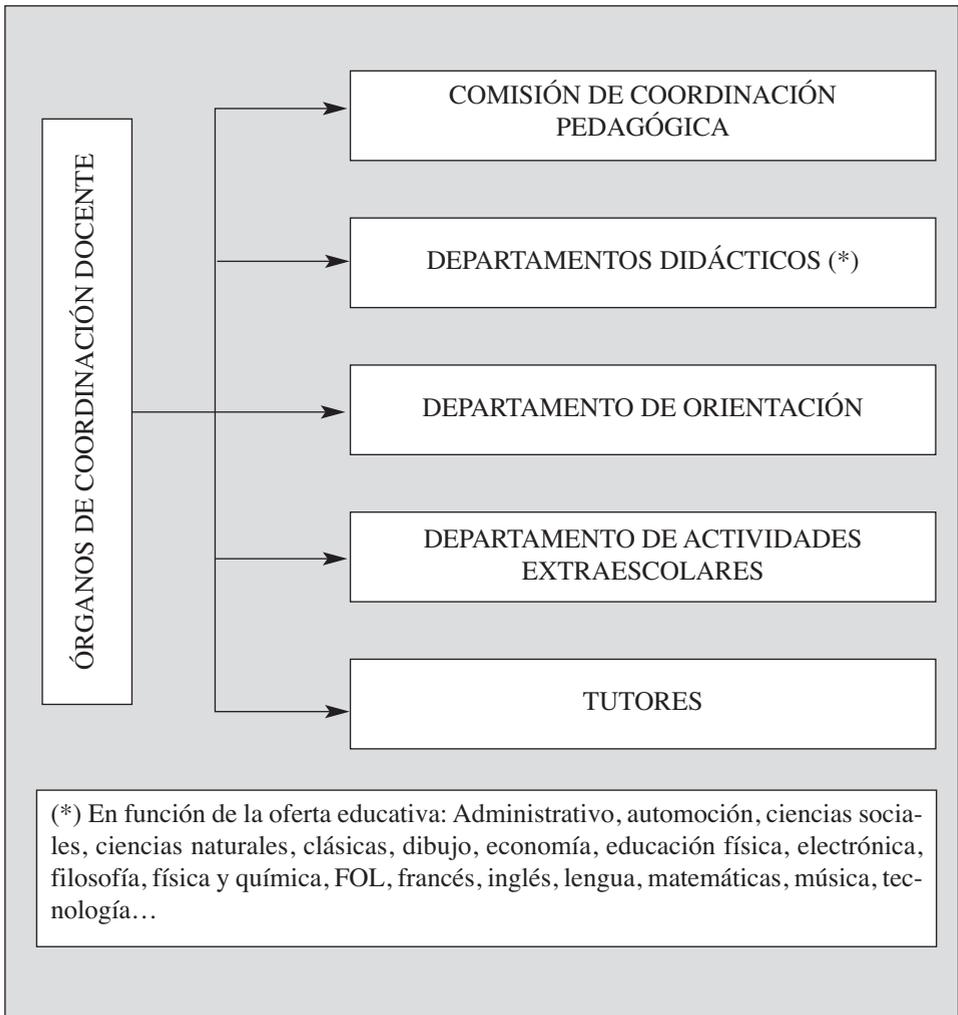


Figura 2. Estructura de coordinación del centro de secundaria (según RD 83/1996, de 26 de enero).  
(Fuente: Elaboración propia).

*“... no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, que los profesores no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de igual forma, interdependientes e interactivos en el proceso de reforma, y que la educación sólo puede reformarse reformando las prácticas que la constituyen”*

Por ello, profundizar en el desarrollo de la reforma educativa emprendida en nuestro país en las últimas dos décadas conlleva, desde la perspectiva de los centros docentes de secundaria, la necesidad de formación permanente de su

profesorado, formación que, fundamentalmente, deberá conseguirse, ya se ha dicho aquí, a través de una reflexión profunda sobre el propio ejercicio profesional que realizan. Para ello, tanto el Claustro de profesores como los Departamentos (sobre todo, didácticos) y demás órganos estructurales de coordinación del IES (Figura 1) deberán asumir y ejercer su condición de comunidades investigadoras de la enseñanza-aprendizaje, y cumplir las funciones que para ellos se contemplan en la legislación vigente.

Conviene que el profesor de secundaria tenga siempre presente lo contemplado en el artículo 24 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (BOE número 45, de 21-02-96), donde se prescriben como ineludibles estas competencias del Claustro de profesores: a) Formular propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual del centro (letra a), y b) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica (letra d). En este marco ha de encontrar el docente de secundaria un valioso modelo, el escenario genuino y una inmejorable metodología para su formación continua y su desarrollo profesional.

#### 4.4.1. *Los órganos de coordinación y la formación permanente del profesor. Posibilidades*

En lo que se refiere a los órganos de coordinación de los IES (ver Figura 1), aparte los Departamentos de Orientación y de Actividades Extraescolares, la CCP y Tutorías, se contemplan los denominados Departamentos didácticos. En esta estructura organizativa, esto es, desde su contribución comprometida con el funcionamiento de la misma, ha de hallar el docente una valiosa vía de formación y de mejora profesional. No obstante, es en los departamentos didácticos, tanto por la implicación de la totalidad de los docentes en, al menos, uno de ellos, como por las funciones que realizan en los mismos, donde el profesorado tiene la valiosa oportunidad y el deber de profundizar en cualificar su saber docente.

Se ha afirmado que la actual organización docente de los institutos LOGSE, fundamentada en los departamentos, no da plena respuesta a las exigencias de la actual educación secundaria en su calidad de básica y obligatoria, es decir, para todos los ciudadanos. Por tanto, y según esta corriente de opinión, su oferta educativa se enmarcaría por ley en el modo de educación de masas aunque manteniendo una buena parte de la estructura organizativa y una cultura profesional propias de un modo de educación selectivo y elitista, el propio del antiguo bachillerato (A. Lorente, 2006). No compartimos esta opinión desde la teoría, aunque si se podría asumir en su aplicación a la enseñanza cotidiana en la que, con cierta frecuencia, los departamentos, en la realidad del ejercicio de sus funciones, subrayan la dimensión administrativa frente a la didáctico-organizativa.

Lo anterior es válido en todas y cada una de las funciones de tal naturaleza, tales como el diseño curricular y organizativo, planificación educativa, programación de la enseñanza, intervención en y mejora de la práctica y la evaluación. Pero todas estas competencias se hallan recogidas en la normativa vigente, de preceptivo cumplimiento, que contempla para los departamentos didácticos, entre otras muchas, tareas como las siguientes<sup>4</sup>:

- *Formulación* de propuestas al Equipo directivo y Claustro para la elaboración y, en su caso, modificación del Proyecto educativo y PGA del centro.
- *Elaboración*, previa al comienzo de curso, de la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las áreas, materias y módulos que se integran en el departamento.
- *Promoción* de la investigación educativa y propuesta de actividades pertinentes de perfeccionamiento de su profesorado.
- *Mantenimiento* actualizado de la metodología didáctica.
- *Colaboración* con el departamento de orientación en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.
- *Elaboración* de la programación y aplicación de adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen.
- *Organización y realización* de actividades complementarias, pruebas para la evaluación del alumnado y resolver las reclamaciones, en este último ámbito.
- *Elaboración* de una memoria final de curso, en la que se evalúe el desarrollo de la programación didáctica, la práctica docente y los resultados alcanzados.

La contribución responsable del docente a estas tareas pedagógicas, y en base a los problemas, de todo tipo, que en su seno se producen durante la actividad educativa, definen un entorno bastante adecuado para la formación continua del profesorado de secundaria, y pueden fundamentar y garantizar, sin lugar a duda, un pleno desarrollo profesional del mismo. En el sentido apuntado, es de gran importancia que los jefes de departamento cumplan las competencias que la normativa les asigna, especialmente, y para el objetivo que nos ocupa, destacamos las siguientes (RD 83/1996, de 26 de enero):

- *Coordinar* la elaboración de la programación didáctica de las áreas, materias o módulos que se integran en el departamento y la memoria final de curso, así como redactar ambas.
- *Velar* por el cumplimiento de la programación didáctica del departamento y la correcta aplicación de los criterios de evaluación.

---

<sup>4</sup> Véase con referencia a esto el artículo 49 del RD 83/1996.

- *Coordinar* la organización de espacios e instalaciones, adquirir el material y el equipamiento específico asignado al departamento, y velar por su mantenimiento.
- *Promover* la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo.

Y si son departamentos de familia profesional, además de las anteriores, son funciones especialmente relevantes de dicha jefatura: a) Colaborar con el jefe de estudios y con los departamentos correspondientes en la planificación de la oferta de materias y actividades de iniciación profesional en la educación secundaria obligatoria, y de materias optativas de formación profesional de base en el bachillerato, y b) Colaborar con el equipo directivo en el fomento de las relaciones con las empresas e instituciones que participen en la formación de los alumnos en el centro de trabajo.

Se debe tener muy en cuenta que una formación orientada al exclusivo perfeccionamiento personal del docente, olvidándose que éste lo es como miembro de una determinada institución y comunidad educativa, es un objetivo no suficientemente legitimado desde la perspectiva pedagógica y de política educativa actual, ya que las necesidades de profesionalización-mejora no se fundamentan y legitiman en el docente como individuo, ni siquiera en calidad de individuo que enseña, sino, antes bien, vienen justificadas por los objetivos del IES donde trabajan. Es a partir de aquí que habrá de aceptarse que un centro de secundaria es la unidad básica y más apropiada, el entorno idóneo, de formación permanente de sus profesionales, adquiriendo así una importancia inusitada el rol de la Didáctica y de la Organización Escolar; especialmente, en cuanto que son conocimientos de esta naturaleza los que facilitan e impulsan la tarea de una actualización permanente del profesor en ejercicio. La práctica docente, cuyo desarrollo se fundamenta en el Proyecto Educativo y demás documentos institucionales, es una oportunidad valiosa de enriquecimiento personal y profesional para los profesores, el mejor e insustituible espacio para su formación en y desde el oficio que desempeñan.

#### 4.5. Reestructuración organizativa del IES y desarrollo profesional docente

Se reflexiona en este epígrafe acerca de la reestructuración interna de los centros de Enseñanza Secundaria, sus repercusiones en la actividad diaria del profesorado y su incidencia en el desarrollo profesional de este colectivo. Se necesita un organigrama renovado, pero también adhocrático, en los centros educativos de secundaria que, sin menoscabar la existencia de los órganos normativo-prescriptivos, de los que ya nos hemos ocupado en apartados anteriores, potencie aquellos otros que faciliten una intervención for-

mativa multidisciplinar. El profesor Domínguez defiende este enfoque cuando afirma:

*“Hasta estos momentos, la unidad estructural básica de funcionamiento de un profesional de Enseñanza Secundaria era el departamento. A partir de esta reconversión, la nueva unidad estructural básica va a dejar de ser el departamento para ser la tutoría y el grupo de profesores que imparten sus materias a un grupo concreto de alumnos (estructura de carácter multifuncional, más interdisciplinar y, por lo tanto, más polivalente) la unidad básica de funcionamiento de este tipo de centros” (G. Domínguez, 1998).*

Así, en unos centros donde ahora se imparte una educación que, por norma, es básica y obligatoria, con un alumnado que presenta diferentes necesidades educativas desde su heterogeneidad, y en los que la disciplina en el aula, la interculturalidad y/o la convivencia en la institución están cada vez más amenazadas y propician un alto índice de fracaso escolar, la labor de la tutoría y de los equipos docentes deberá potenciarse para transformar estos órganos en contextos que orienten la función docente en una dimensión cada vez más necesitada, frente a una formación tradicional eminentemente academicista, de aquellos saberes que profundicen en lo psicopedagógico frente a lo disciplinar, en la orientación (en base a una educación en valores) frente a la instrucción (conocimientos). Son muy clarificadoras al respecto las palabras del citado Domínguez en su aportación citada:

*“La Enseñanza Secundaria se debe convertir, ante las demandas de la sociedad, no sólo en una enseñanza que tenga como finalidad preparar a los alumnos para los estudios superiores (Universidad), sino para dar respuesta a la democratización de la enseñanza, ofreciendo salidas profesionales y personales a un grupo muy importante de personas que con las anteriores reformas abandonaban los estudios en niveles anteriores o se les desviaba hacia otras salidas escolares”.*

En estas coordenadas, se precisa una nueva formación, tanto inicial como permanente, del profesorado de secundaria. En lo que respecta a la primera, junto a los estudios de Grado (eminentemente disciplinares) surgidos del EEES, se exige a los futuros profesores de secundaria la realización del pertinente programa de postgrado (un master específico) mediante el que el futuro docente ha de formarse en las materias pedagógicas que le permitirán no sólo saber sino saber enseñar aplicando una pedagogía de las diferencias propia de la nueva escuela inclusiva.

Las transformaciones registradas en la sociedad del conocimiento exigen un nuevo modelo educativo para los centros de secundaria; este nuevo marco ha de orientar y fundamentar la práctica profesional del docente, necesitado de un liderazgo definido en torno a estas cinco dimensiones esenciales: proceso de gestión formativa, funciones orientadora y creativa, rol socio-relacional, liderazgo colaborativo y asunción de las actividades como elemento

definidor del currículum (A. Medina, 1996). Estos planteamientos teóricos vienen configurando el perfil del nuevo profesor de secundaria, perfil que, a su vez, demanda una reestructuración del organigrama de este tipo de centros que contribuirá, facilitándolo, a su desarrollo profesional. En síntesis, este perfil, así como la estructura organizativa para su desarrollo, pueden observarse en la Figura 3.

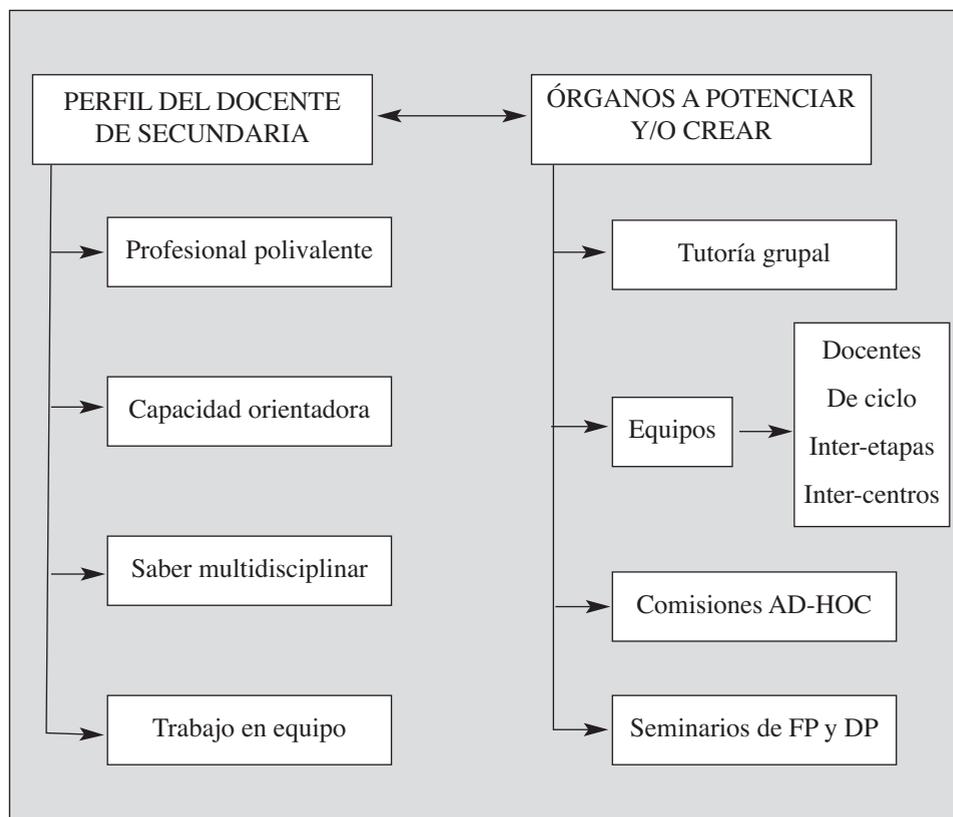


Figura 3. Perfil del nuevo docente de secundaria y organización adhocrática.  
(Fuente: Elaboración propia).

#### 4.5.1. Equipos docentes y profesionalización

Es progresiva la presencia del modelo colaborativo en las instituciones docentes mediante una mayor trabajo integrado del profesorado, lo que viene propiciado, principalmente, por la constitución en su seno de los denominados equipos docentes. Estos órganos de coordinación esencialmente horizontal se

definen como unidades organizativas conformadas por todos los profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Entre sus funciones están: a) La adaptación de los contenidos, metodología y recursos a los grupos destinatarios, b) La preparación del material didáctico de apoyo, c) Evitar, en lo posible, desfases entre los diferentes grupos discentes, d) Coordinar la actividad de los profesores, y e) Temporalizar y secuenciar los elementos del currículum (A. Cardona, 1996).

El profesor de secundaria potencia su desarrollo profesional cuando codiseña y planifica el currículum, la innovación metodológica en su enseñanza y coevalúa la eficacia de la misma, la calidad de los aprendizajes discentes, las propuestas para elaborar el Proyecto educativo y la Programación General Anual, o el ejercicio adecuado de la tutoría individual-personalizada y colectiva. Y también al reconsiderar su propia actuación, la experimentación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, o su contribución a generar un clima positivo en el aula y centro, que son tareas a realizar por el docente de secundaria y que, desempeñadas desde un compromiso por la mejora, deben constituir un valioso modelo de formación en ejercicio.

El desarrollo profesional del profesor de secundaria, en tanto que miembro de un equipo docente, puede hacerse realidad mediante la reflexión crítica de su práctica en base a la autoevaluación, una acción que tendrá como objetivos su perfeccionamiento como persona, el desarrollo de la autocrítica, el análisis de su propio comportamiento y conducta verbal, asumir la colaboración y la participación como valores profesionales, así como su apertura a la mejora y la innovación de lo que hace. En este sentido, se ha dicho (A. Cardona, 2008) que en las acciones humanas, en este caso en las docentes, no sólo influyen factores de inteligencia o de saber (comprensión del cambio), sino elementos situados en el ámbito de la disposición, de la voluntad (introduciéndonos así en la asunción del cambio).

Como miembro de un equipo docente, el profesor de secundaria ha de contribuir a crear y potenciar una cultura de colaboración en este órgano desde el compromiso responsable de sus funciones. Esto, sin duda, facilita su formación permanente, ya que le permite desarrollarse:

- a) *Pedagógicamente*, buscando una mejora teórico-práctica de su enseñanza (reflexionando sobre ella) y que ha de estar necesariamente vinculada a una adaptación al contexto del currículum a impartir.
- b) *En la comprensión de sí mismo*, mediante la construcción y aceptación de su propia imagen como persona y educador.
- c) *Cognitivamente*, siempre que acepte, y sea coherente con él, un compromiso para potenciar y actualizar su conocimiento disciplinar.
- d) *Teóricamente*, ya que construye teoría a través de la reflexión, crítica y sistemática, de su práctica en el aula, centro y comunidad.

e) *Profesionalmente*, al hacer investigación-acción en su aula y equipo, y siempre en colaboración con sus colegas y estudiantes.

En consecuencia, y con perspectiva amplia, hay que entender que los equipos docentes en secundaria, y cada uno de los docentes que los integran, deben asumir el rol de agentes para la autorreflexión crítica de su práctica profesional y el de su propia evaluación, alentando su iniciativa para y su adaptación a las innovaciones educativas. Algunos criterios para esta tarea se incluyen en la Figura 4 adjunta.

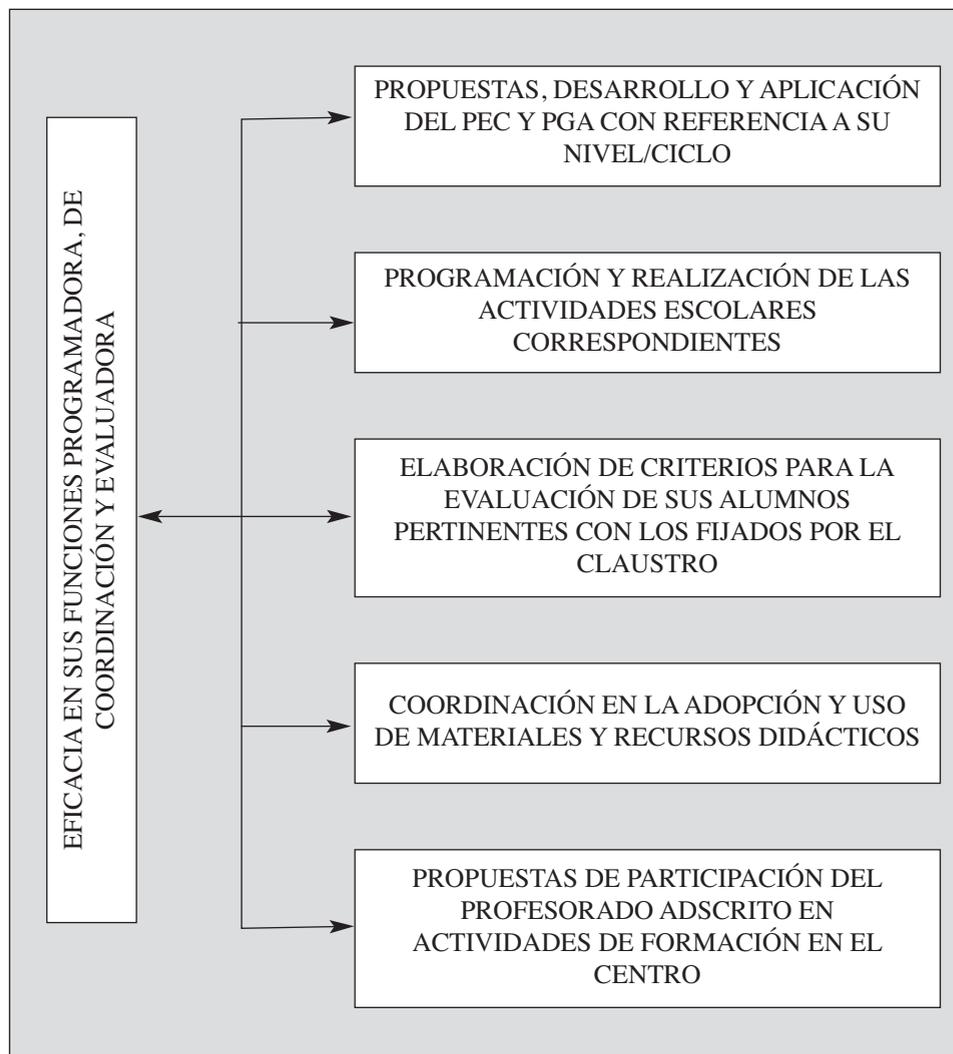


Figura 4. Equipos docentes: Un criterio para la evaluación de su eficacia. (Fuente: Elaboración propia).

#### 4.5.2. *Tutoría y desarrollo docente en los centros de secundaria*

La labor tutora en un centro de secundaria comienza, o debería hacerlo, con la “jornada de acogida”, actividad que va a fundamentar las acciones en este ámbito de la acción educativa institucional, ya que, entre otros, serán objetivos prioritarios de la misma los siguientes: a) Prestar a todos los alumnos y alumnas, por parte de los responsables del centro (concretamente por el Equipo directivo y el tutor o tutora), una recepción cálida y lo más afectiva posible, b) Favorecer una relación armónica entre tutor/a y alumnado que facilite un clima de confianza y ayuda como definidores de toda acción tutorial, c) Informar de los principios fundamentales del Proyecto educativo, la normativa básica para la convivencia en el IES, así como aquellos aspectos nucleares del funcionamiento del centro (Reglamento de régimen interior), y d) Dar a conocer al alumnado la organización académica en lo que se refiere a horarios, profesorado y fechas de evaluación.

Tras ello, y ya en la acción de proceso, se considerará que la tutoría y la orientación de los alumnos/as tienen como fines fundamentales:

- Favorecer la educación integral del alumno como persona.
- Potenciar una educación lo más personalizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno.
- Mantener la cooperación educativa con las familias.

Aunque la orientación y la tutoría sea una tarea de todo el equipo docente, existe siempre un profesor que se encarga más específicamente de:

- Facilitar un buen clima de convivencia y aprendizaje en el grupo.
- Hacer un seguimiento personal de cada alumno/a y facilitar que todos los profesores del grupo tengan en cuenta las necesidades de cada uno/a de ellos/as.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, presidiendo las sesiones de evaluación de su grupo y encargándose de los boletines de notas.
- Encauzar las inquietudes y demandas de los alumnos y mediar en los conflictos que se puedan plantear.
- Orientar a los alumnos sobre su futuro académico y profesional.
- Hacer de enlace entre los profesores y los padres de los alumnos.

La aceptación e integración de profesorado principiante o novel en estas responsabilidades va a constituir una fructífera etapa de socialización para él y una adecuada metodología para su desarrollo profesional. Y ello lo hará ope-

rativo mediante el compromiso con un conjunto de tareas que van a configurar su práctica docente, como: a) Aplicar correctamente las técnicas de orientación (diagnóstico y tratamiento), b) Establecer unas relaciones adecuadas con sus colegas en el proceso evaluador, c) Coordinar las actuaciones entre los diferentes tutores, d) Diseñar, para cada uno de los ciclos, programas de orientación según sus características propias, y e) Facilitar la inclusión de estas actividades de orientación en los documentos de planificación educativo-curricular del IES (N. López y T. Sola, 1999).

Existe para ello abundante material publicado que facilitará la labor del tutor para lograr un conocimiento lo más completo posible de su grupo de alumnos. En la aplicación y análisis de resultados de este material va a encontrar el docente nuevos elementos relevantes que le ayudarán a potenciar su experiencia pedagógica y mejorar como profesor. Una técnica importante en este camino es el uso de la ficha de observación y diversos cuestionarios (mi categoría ética, autoanálisis, etc). Se trabajará, asimismo, en un conjunto de aspectos que facilitarán el aprendizaje suficiente-satisfactorio del estudiantado: cómo utilizar las fuentes de conocimiento, la autoestima, las habilidades sociales, el valor de la paz, relaciones padres-hijos, la autoevaluación, entre otros.

#### 4.6. Dimensión investigadora del profesor de secundaria

Concebir el currículum como un proyecto que el profesor ha de construir en función de su contexto, adaptándolo a una cultura concreta y a un alumnado singular, convierte necesariamente al docente en un investigador. Esto es una nueva forma de percibir la realidad educativa, la misma figura del profesor, que de ser objeto pasa a ser sujeto agente de la investigación.

La investigación del profesor *sobre y desde* su acción docente constituye una adecuada estrategia para promover la innovación en los ámbitos, tanto en lo instructivo, organizativo y de gestión. Junto a los aspectos positivos citados, esta actividad reporta al propio profesor la adquisición de un conocimiento docente al que no debe renunciar: en esencia, aprende a conseguir información de su actuación en clase, a analizarla y obtener las conclusiones que van a permitirle afrontar las situaciones con otra actitud y otro bagaje formativo (véase Tabla 1).

Tabla 1. Esquema de conocimiento del modelo de indagación.

<b>MODELO INDAGADOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
EN QUÉ CONSISTE	A partir de la práctica educativa, poner en marcha el proceso de investigación.
FUNDAMENTO	Investigación-acción.
CONCEPCIONES QUE PRESENTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantearse una investigación de forma competente y basada en la experiencia.</li> <li>– Buscar datos y reflexionar sobre ellos para obtener respuestas a los problemas de enseñanza.</li> <li>– Los docentes desarrollan nuevas formas de comprensión cuando formulan sus interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta.</li> </ul>
FASES DE DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de la problemática.</li> <li>2. Recogida de la información.</li> <li>3. Análisis de la información.</li> <li>4. Plan de acción.</li> <li>5. Reflexión de las medidas propuestas.</li> </ol>

Fuente: G. Sánchez, 2008, pág. 13.

#### 4.6.1. *El profesor de secundaria como profesional reflexivo*

La reflexión en y sobre la acción debe ser considerada metodología adecuada para la formación práctica del profesorado de secundaria; mediante ella éste impregna su trabajo de una dimensión necesaria a la hora de elaborar y desarrollar el Proyecto educativo que requiere el escenario educativo donde trabaja.

La reflexión como herramienta de aprendizaje profesional no es solamente útil al profesor para elaborar teoría (véase la Figura 5) y mejorar su práctica, sino también para justificarlas y explicarlas, ya que un buen docente, si desea ir más allá del mero saber técnico, deberá conocer por qué hace lo que hace en su práctica diaria. Esto se fundamenta en (A. Medina y C. Domínguez, 1998, pág. 31):

- a) *Incrementar* el conocimiento de la enseñanza desde la realidad en la que acontece.
- b) *Asumir* la enseñanza como una actividad esencial de profesionalización, cualquiera sea el nivel del sistema educativo en el que la realicemos.
- c) *Afianzar* la auto-observación y conocimiento de nuestra acción como adultos.
- d) *Buscar* en las situaciones de enseñanza más representativas las claves de la mejora de la misma.

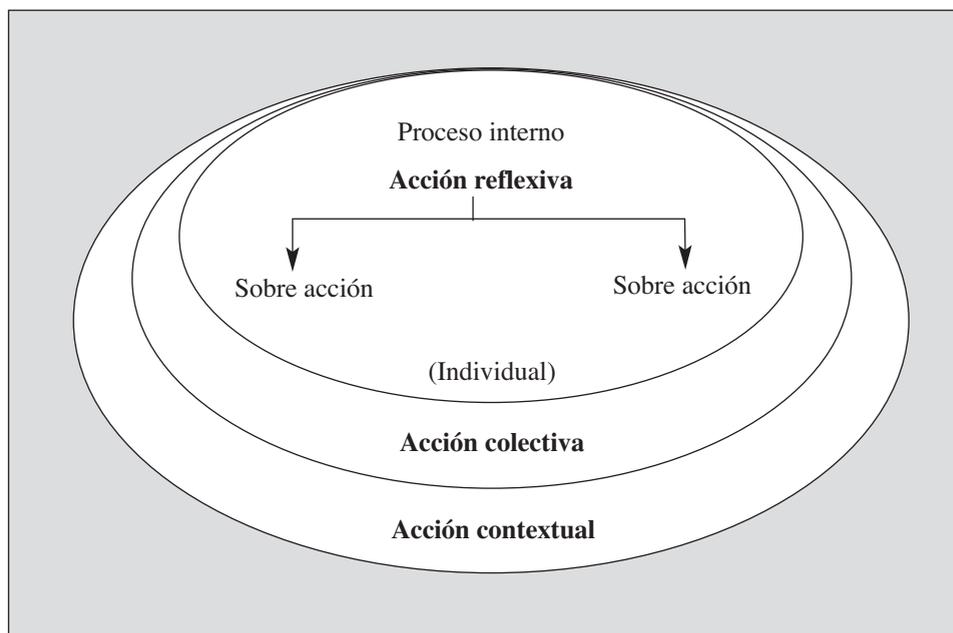


Figura 5. Componentes esenciales de la práctica reflexiva.  
(Fuente: C. Moral Santaella, 1997, pág. 45.)

El profesor de secundaria en el aula ha de aceptar la presencia de acciones imprevisibles, de múltiples sucesos que ocurren simultáneamente en el devenir de la clase; por todo ello ha de estar siempre abierto a la sorpresa porque genera interrogantes y conduce a la reflexión, a la praxis reflexiva que se concreta en una espiral de acción-reflexión-acción en torno a un conjunto de dificultades que suponen, o deben suponer, un desafío para él. No obstante, “*para que la reflexión pueda ser utilizada como instrumento de reforma y de innovación, debería existir un compromiso para intentar dar una versión definitiva de lo que significa una práctica reflexiva en enseñanza*” (J. Calderhead, 1989). Ver, al respecto, el Cuadro 1 adjunto.

Cuadro 1: Criterios para desarrollar una práctica reflexiva, según R. Roth, 1989.  
(Tomado de F. Imbernón, 1998; adaptado).

### CRITERIOS PARA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo las hacen otros. 2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje. 3. No emitir juicios, esperar hasta tener datos suficientes o auto-validación. 4. Buscar alternativas. 5. Mantener una mente abierta. 6. Comparar y contrastar. 7. Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas y programas. 8. Visión desde varias perspectivas. 9. Identificar y probar asunciones (propias o de otros), buscar evidencias en conflicto. 10. Situarse en contextos variados, diversos. 11. Preguntar “¿Qué, si...? 12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros. 13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio. 14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad. 15. Formular hipótesis. 16. Considerar las consecuencias. 17. Validar lo que es dado o creído. 18. Sintetizar y contrastar. 19. Buscar, identificar y resolver problemas (situación problemática, resolución de problemas). 20. Actuar después de sopesar alternativas, consecuencias, o situaciones del contexto. 21. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría. 22. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué. 23. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera. 24. Tomar decisiones sobre la práctica profesional.

Dewey distinguía entre acción *rutinaria* y acción *reflexiva*, precisando que la primera viene guiada por la tradición y la autoridad, es asumida por los miembros de una comunidad escolar, establecida mediante un código colectivo para solucionar los problemas y alcanzar las metas de una forma determinada. Sin embargo, el docente en el aula no siempre puede actuar desde esta perspectiva debido, entre otras razones, a la variabilidad de las metas, y también a que no existe una forma determinada y general para resolver la singularidad de ciertos problemas: estos precisan formas genuinas y muy imaginativas de acción, y exigen ejercer la docencia mediante un pensamiento divergente; son situaciones de la práctica real que nos demandan la reflexión para encontrar, en la dimensión artística de lo didáctico-organizativo, soluciones adecuadas y satisfactorias a los problemas que emergen de esa otra cara heterodoxa, difícilmente gobernable a veces, del aula. Todo esto conduce a un concepto de acción reflexiva apoyada en unos elementos que se refleja en la Figura 5.

La reflexión como herramienta de desarrollo profesional del docente de secundaria ha de ser una forma creativa de concebir y hacer la enseñanza. Trascenderá lo individual para fundamentarse en el trabajo colaborativo entre los equipos docentes, departamentos y demás órganos, y tendrá su escenario en los contextos singulares de cada centro y aula, sin olvidar el marco social más amplio, el comunitario al menos, donde ambos se sitúan, ya que, en palabras de Kemmis, los profesores deben ser estimulados a mejorar la enseñanza en su contexto particular (léase aula, centro y comunidad educativa), aunque, paralelamente, prestarán la atención debida a los aspectos externos, de la sociedad en general o macrocontexto, que afectan a su práctica en una institución edu-

cativa determinada (S. Kemmis, 1996). La práctica diaria en el IES ha de apoyarla el docente en la reflexión, ha de ser enseñanza reflexiva. Un docente reflexivo puede conseguir, entre muchas otras cosas:

- a) *Reconocer* la calidad de los procesos y resultados implicados en su práctica.
- b) *Identificar* problemas, causas y factores de los problemas.
- c) *Buscar* soluciones a ellos.
- d) *Reconocer* la parte de responsabilidad que tiene en lo que sucede en su práctica.
- e) *Comprometerse* en un proceso de desarrollo profesional a largo plazo cuyo propósito sea estar cada vez en mejores condiciones para resolver con éxito los problemas que le plantea su práctica en el aula y centro.

L. M. Villar (1995), apoyándose en J. Dewey, defiende que un profesor estará en una disposición favorable a desarrollar una enseñanza reflexiva siempre que posea actitudes como: a) *Apertura mental*, que implica la disposición para buscar y construir las estructuras alternativas de un campo educativo de estudio, b) *Responsabilidad*, lo que supone que los profesores mediten las consecuencias de sus acciones, adopten en su enseñanza una consideración esencialmente moral, y c) *Ser todo corazón*, lo que significa que las actitudes previas no se confinan a situaciones o disciplinas particulares, sino que impregnan la totalidad de su práctica docente y acción educativa.

Es necesario, pues, que el profesorado de secundaria conciba la reflexión como una especie de rutina paradójica, como un estado de alerta permanente ante las situaciones complejas, como un elemento constitutivo de la propia identidad de su quehacer profesional. Sólo así la práctica reflexiva podrá enfrentar la complejidad creciente de la docencia en una sociedad que se caracteriza por una constante y vertiginosa transformación. Pero asumir y aplicar una práctica reflexiva de esta naturaleza exige la ruptura del profesor con la dependencia de la *noosfera*, exigiéndole una actitud crítica respecto a lo prescrito desde fuera en los ámbitos curricular y organizativo, bien sea la propia Administración, bien las diversas propuestas editoriales, o bien la presión de la cultura comunitaria y social, a quienes deberá atender, en cuanto bases y fundamentos del currículum, pero tamizando y adaptando sus mensajes a las necesidades genuinas de su centro y aula (J. Cardona, 2008).

#### 4.6.2. *El diario de clase, herramienta del profesor reflexivo*

El diario de clase es un relato narrativo (recoge un conjunto de hechos o acciones) y descriptivo (y los explica desde la reflexión) de aquellos episodios

más significativos que el docente vive en el aula, es una técnica alternativa en la formación permanente del profesorado y que puede aportar elementos de aproximación entre la teoría y la práctica. Los diarios son, pues, redacciones de la vida del profesor referida a su labor en el aula y centro, y en las que se recogen observaciones que ayudarán en la reflexión a efectuar necesariamente sobre la práctica; son como una crónica que refleja, interpretada por el docente, la actividad del aula en sus principales matices (ver cuadro adjunto).

Cuadro 2: Prestaciones del diario de clase.

El diario permite al investigador desvelar dilemas, establecer relaciones, ahondar en significados y meta-significados y, sobre todo ello, conectar con la experiencia vivida por el profesor en el aula, al reflejar la percepción diferencial que asume de cada situación de enseñanza en intercambio con los alumnos. El profesor puede emplear el diario como un instrumento de reflexión y feed-back sobre su propia tarea, a la vez que puede servir como elemento de conocimiento y reflexión para los propios alumnos. A nuestro juicio, y en consonancia con nuestra experiencia, sus mayores limitaciones son: el tiempo añadido que supone al profesor, el empleo a posteriori que el investigador, profesor, colegas y alumnos pudieran hacer, y la estructura del propio documento para responder veraz y adecuadamente a la realidad vivida en la clase y en el centro, en el ámbito personal, psico-grupal y de la comunidad educativa.

## 5. Conclusiones

---

El centro educativo se convierte en unidad básica y célula del sistema educativo dotándole de la consideración de centro estratégico para la formación permanente del profesorado. De manera que, en el centro de secundaria, el que-hacer innovador se puede conseguir asumiendo y potenciando la idea de los departamentos como comunidades de conocimiento disciplinar, de praxis docente, así como de estrategias didácticas y de investigación.

La actualización y perfeccionamiento de las competencias profesionales de los docentes (desarrollo profesional), así como la mejora en la educación del alumnado, serán los objetivos primordiales de cualquier programa de formación del profesorado. En esta línea, compartir responsabilidades entre las Administraciones y los propios centros para elaborar el diagnóstico de necesidades de formación es una cuestión irrenunciable en el panorama del sistema educativo español. Así, la formación permanente del profesor que ejerce en un IES ha de fundamentarse en un modelo armónico que las cumpla y que, necesariamente y sobre todo, incorpore la reflexión del docente sobre su práctica

desde una dinámica que implique activamente al profesorado que ejerce y se forma en él.

En los Departamentos didácticos ha de hallar el docente una valiosa vía de formación y de mejora profesional. Es en estos órganos, tanto por la implicación de la totalidad de los docentes en, al menos, uno de ellos, como por las funciones que realizan en los mismos, donde el profesorado tiene la oportunidad y el deber de profundizar en cualificar su saber docente.

Además, el desarrollo profesional del profesor de secundaria, en tanto que miembro de un equipo docente, puede hacerse realidad mediante la reflexión crítica de su práctica en base a un proceso de autoevaluación, una acción que tendrá como objetivos su perfeccionamiento como persona, el desarrollo de la autocrítica, el análisis de su propio comportamiento y conducta verbal, asumir la colaboración y la participación como valores profesionales, así como su apertura a la mejora y la innovación de lo que hace.

Por otra parte, la integración de profesorado en las responsabilidades de tutoría va a constituir una fructífera etapa de socialización para él y una adecuada metodología para su desarrollo profesional. Existe para ello abundante material publicado que facilitará la labor del tutor para lograr un conocimiento lo más completo posible de su grupo de alumnos. En la aplicación y análisis de resultados de este material va a encontrar el docente elementos relevantes que le ayudarán a potenciar su experiencia pedagógica y mejorar como profesor.

Por último, la investigación del profesor *sobre y desde* su acción docente constituye una adecuada estrategia para promover la innovación en los ámbitos, tanto en lo instructivo, organizativo y de gestión. La reflexión en y sobre la acción debe ser considerada metodología adecuada para la formación práctica del profesorado de secundaria; mediante ella éste impregna su trabajo de una dimensión necesaria a la hora de elaborar y desarrollar el Proyecto educativo que requiere el escenario educativo donde trabaja. En este ámbito, el diario de clase como relato narrativo y descriptivo de aquellos episodios más significativos que se viven en el aula, es una técnica alternativa en la formación permanente del profesorado y que puede aportar elementos de aproximación entre la teoría y la práctica.

## 6. Actividades

---

1. Entreviste a varios profesores sobre su concepto del diario de clase. ¿En qué medida armoniza con el reflejado en la teoría estudiada en este tema? Señale, si las hubiere, semejanzas y diferencias, así como su perspectiva crítico-personal al respecto.

2. En el desarrollo de la función tutora en educación a distancia, se ha de orientar al estudiante sobre la organización y planificación de su tiempo de estudio. Relacione una serie de objetivos a conseguir en este ámbito por un tutor. Consulte para su realización, además del contenido del capítulo, una/s de las siguientes páginas:
  - a) <http://www.mailxmail.com/curso-tutoria-educativa/tutor-sus-roles-funciones>
  - b) <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/funciones-tutoria-virtual/funciones-tutoria-virtual.pdf>
  - c) [http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/7E2DE2E9-C910-4825-A805-066BFC6F1BAD/0/1\\_Distancia\\_1\\_.pdf](http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/7E2DE2E9-C910-4825-A805-066BFC6F1BAD/0/1_Distancia_1_.pdf)
3. El profesor de secundaria desempeña su labor profesional con un alumnado adolescente. Indagando en las fuentes adecuadas, elabore un pequeño ensayo acerca de las características de esta etapa del desarrollo humano y contraste las mismas con la realidad del aula y centro en el que trabaja o realiza las prácticas de su grado o master.
4. La norma educativa vigente contempla unas tareas para los departamentos didácticos de los IES y su jefatura. Mediante un grupo de discusión con los miembros de uno de dichos órganos, indague si estas tareas se aceptan y se realizan en la realidad, o en qué sentido contempla dicho grupo la innovación en esta ámbito. Justifique, en todo caso, sus resultados.
5. Como entrenamiento para la práctica de la función tutora, aplique a un grupo de alumnos/as de secundaria el siguiente cuestionario (N. García Nieto y otros, 1995):

A) Cuando estudio... (valora de 1, nunca, a 5, siempre, los siguientes enunciados):

Orden	Redacción/contenido de los enunciados o ítems	1	2	3	4	5
A	Organizo y planifico bien el tiempo de estudio					
B	Me resulta fácil concentrarme					
C	Soy constante en el estudio					
D	Entiendo lo que estudio					
E	Me resulta fácil expresar por escrito lo que he estudiado					
F	El estudio me resulta interesante					
G	Tiendo a comprender lo que estudio antes de memorizarlo					
H	Asocio y relaciono unos conocimientos con otros de la misma o diferente asignatura					

- B) Con la información conseguida, elabore un breve informe, contemplando medidas innovadoras para la mejora de hábitos y técnicas de estudio.

## 7. Autoevaluación

---

Con la finalidad de valorar y retroalimentar lo estudiado en el presente tema, le sugerimos responda a la siguiente prueba de evaluación, calificando usted mismo su aprendizaje. Elija la respuesta correcta entre las presentadas en cada ítem.

Cuestionario:

1. Una visión administrativa de los departamentos se considera que:
  - a) Concreta la función del profesor.
  - b) Potencia la proyección profesional de los docentes.
  - c) Mejora el compromiso educativo de los centros.
  - d) Dificulta la labor investigadora de los profesores.
2. La expertía docente se fundamenta en la reflexividad. Esta es una idea postulada en el texto por:
  - a) Villar.
  - b) Stenhouse.
  - c) Medina.
  - d) Kemmis.
3. Aquellos modelos de desarrollo profesional que contemplan el propio contexto o comunidad educativa como elemento formador de los docentes, se denominan:
  - a) Dinámicos.
  - b) Flexibles.
  - c) Comunitarios.
  - d) Abiertos.
4. En el marco de la reciente legislación educativa española, entre las expresiones “desarrollo profesional docente” y “formación permanente de los profesores” se da una relación de:

- a) Contraposición
  - b) Equivalencia.
  - c) Complementariedad.
  - d) Desigualdad.
5. La formación orientada al perfeccionamiento personal del docente es:
- a) Necesaria y suficiente.
  - b) Necesaria e insuficiente.
  - c) Muy conveniente, pero prescindible.
  - d) Innecesaria.
6. Los organigramas denominados adhocráticos hacen referencia a estructuras organizativas:
- a) Normativas.
  - b) Prescriptivas.
  - c) Innovadoras.
  - d) Clásicas.
7. Una estructura organizativa de carácter multifuncional se considera:
- a) Más interdisciplinar.
  - b) Menos interdisciplinar.
  - c) Menos polivalente.
  - d) Más económica.
8. La denominada pedagogía de las diferencias es propia de las instituciones educativas:
- a) Elitistas.
  - b) Eficaces.
  - c) Inclusivas.
  - d) Graduadas.
9. Un/a profesor/a se forma pedagógicamente cuando:
- a) Construye su propia imagen como educador/a.
  - b) Busca una mejora teórico-práctica de su enseñanza.
  - c) Actualiza su conocimiento disciplinar.
  - d) Construye teoría desde la práctica.

10. En el texto, con la expresión “rutina paradójica” se hace referencia a:
- a) Una rutina ilógica.
  - b) Un cambio constante de método.
  - c) Un estado de alerta permanente.
  - d) Una situación incompatible con la realidad.

Soluciones:

1-d; 2-a; 3-d; 4-b; 5-b; 6-c; 7-a; 8-c; 9-b; 10-c.