



## La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

**Eduardo Coba Arango**

*Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)*

**Sumario:** 1. La formación del profesorado en el programa de los objetivos de la educación y formación en la Unión Europea. 2. El referente europeo de la formación inicial del profesorado. 3. La formación inicial del profesorado en España en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 4. El doble papel de las administraciones educativas.

### Resumen

La formación de los ciudadanos es clave para el desarrollo de la nueva sociedad del conocimiento, que ha de ser capaz de mantener y mejorar los niveles de bienestar alcanzados por nuestros países. Para ello, la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación y, por lo tanto, del profesorado es crucial para alcanzar la calidad necesaria de los sistemas educativos. El llamado Proceso de Bolonia y la reforma de los planes de estudios en las universidades ha sido una gran oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En España se han hecho cambios importantes y estamos más cerca de otros países europeos de referencia de lo que lo estábamos antes. El modelo de formación con un máster profesional para la docencia en secundaria es una mejora evidente y sustancial, ya que el CAP no formaba suficientemente para el oficio de enseñar y no abordaba adecuadamente la formación práctica. Sin embargo, su implementación no siempre ha contado con el sosiego, planificación y coordinación deseables. Desde el Ministerio no se es ajeno a los problemas que se han producido. En el camino y en el rodaje se buscarán las mejoras; hay que reflexionar sobre cómo se está haciendo y aprender de aciertos y errores. Algunas de las cuestiones para el debate de los próximos años que surgen en torno a la formación inicial del profesorado son las siguientes: ¿Sería aconsejable introducir una fase de “cualificación en un puesto de trabajo”? ¿Sería conveniente poner en marcha planes de integración de profesores noveles?.

**Palabras clave:** Profesorado, formación del profesorado, formación inicial, máster de secundaria, prácticum.

### **Abstract**

The training of citizens is essential to the development of the new knowledge society, which should be able to maintain and improve the level of welfare achieved by our countries. To this end, improving the quality of education and training systems and, therefore, teachers' quality is crucial to achieve the required quality of education systems. The so-called Bologna process and the reform of curricula in universities has been a great opportunity to rethink the initial training of secondary teachers. Spain has made significant changes and we are closer to other European reference countries than we were before. The model of training with a master's degree in secondary teaching is a clear and substantial improvement since the CAP was not good enough and did not adequately address practical training. However, its implementation has not always enjoyed the desirable quiet planning and coordination. In the Ministry, we are aware of the problems that have arisen. Improvements will be sought on the road ahead, during the trial period. We should reflect on how things are being done and learn from strengths and weaknesses. Some of the issues for debate in the coming years related to initial teacher training are the following: Would it be advisable to introduce/enter a phase of in-service training? Is it desirable to implement integration plans for new teachers?.

**Keywords:** Teachers, teacher training, initial training, master's degree in secondary teaching, practicum.

### **La formación del profesorado en el programa de los objetivos de la educación y formación en la Unión Europea**

El conocimiento y la tecnología son los elementos clave para el desarrollo económico y social en la sociedad del conocimiento hacia la que caminamos. De la consolidación y desarrollo de ambos elementos dependerá, en gran medida, el nivel de bienestar de los ciudadanos que la componen. En esta sociedad global del siglo XXI, la educación adquiere una mayor relevancia como el motor de la economía del conocimiento.

El Consejo Europeo de Lisboa de 2000 fijó objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, que debían permitir a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento. En el programa de desarrollo de estos objetivos se recoge en primer lugar "mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación"<sup>1</sup>.

Dicho reto se tradujo, desde la UE, en un compromiso planteado en dos sentidos: en primer lugar, establecer unos objetivos educativos comunes que preparen para vivir en una sociedad que se caracteriza por una constante evolución de la ciencia y la tecnología, con un fuerte impacto en el desarrollo social; y, en segundo, el logro de una economía más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento.

---

<sup>1</sup> *Informe del Consejo "Educación"* al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación". Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02).

En el Consejo de Barcelona, de marzo de 2002, se adoptaron objetivos concretos para mejorar los sistemas de educación y formación de los Estados miembros, incluida la mejora de la formación de profesores y formadores<sup>2</sup>.

*En 2004, el Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación pidió que se desarrollaran principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores.*

En 2004, el Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación pidió que se desarrollaran principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores<sup>3</sup>.

En el Consejo de marzo de 2006 se señaló que “la educación y la formación son factores clave para desarrollar el potencial de competitividad a largo plazo de la UE, así como para la cohesión social”, y se añadió que “deben intensificarse las reformas para lograr unos sistemas educativos de gran calidad, que sean a la vez eficientes y equitativos”<sup>4</sup>.

En diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron la Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente<sup>5</sup>. Estas competencias constituyen una herramienta de referencia destinada a las políticas de educación y formación de los Estados miembros que deben procurar que la educación y la formación inicial pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y para el aprendizaje complementario.

La inclusión de las competencias básicas implica cambios en los centros educativos (en la programación, en la metodología, en la evaluación, en los materiales y en la organización) y la actividad de los centros recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Por tanto, de él dependerá, en gran medida, el éxito o fracaso de cualquier reforma, lo que exige de las administraciones un compromiso por la formación del profesorado ligada a la práctica educativa, y sobre el principio de que la responsabilidad del éxito escolar del alumnado es de la sociedad en su conjunto.

En 2007 la Comisión en su comunicado al Consejo y al Parlamento Europeo titulado “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”<sup>6</sup>, con referencia a la formación del profesorado en la educación superior manifiesta:

---

2 Conclusiones de la presidencia, Consejo Europeo de Barcelona. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.

3 “Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa” — Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial* n° C 104 de 30/04/2004 pp. 0001 – 0019.

4 Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006 (doc. 7775/06).

5 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial* L 394 de 30.12.2006].

6 Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007, “Mejorar la calidad de la formación del profesorado” [COM (2007) 392 final - no publicada en el *Diario Oficial*].

A fin de garantizar que existe una capacidad adecuada en el marco de la educación superior para impartir la cantidad y la calidad de la formación docente necesaria y promover la profesionalización de la docencia, deben impartirse programas de formación de profesores en los ciclos de máster y de doctorado (así como en los de grado) de la educación superior.

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

Los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores.

*Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja.*

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja. Los docentes deben aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma basándose en la adquisición de competencias clave. Además deben trabajar en aulas cada vez más heterogéneas, utilizar los recursos que ofrecen las TIC y probablemente asumir tareas de gestión y organización derivadas del aumento de autonomía de los centros docentes.

Por todo ello, mejorar la calidad de la formación del profesorado es un objetivo clave para los sistemas educativos de Europa si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento de los objetivos comunes establecidos en el marco del Programa de Educación y Formación de la UE.

### **El referente europeo de la formación inicial del profesorado**

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006 de Educación<sup>7</sup>, estableció una formación inicial del profesorado más alineada con las prácticas y tendencias de los países referentes en la UE.

En la gran mayoría de los países, sus futuros profesores reciben la formación inicial en un centro de Educación Superior (igual que en España) y dicha formación inicial tiene normalmente un *componente general* (sobre materias concretas que el profesor va a impartir) y un *componente profesional* (dedicado a la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro educativo). Sin

---

<sup>7</sup> Publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006.

embargo, se observan algunas diferencias en la forma en que ambos componentes se adquieren. En este sentido cabe diferenciar dos modelos:

*En la mayoría de los países la formación inicial tiene un componente general y otro profesional que se puede adquirir de forma simultánea o consecutiva, de duración variable dependiendo del nivel.*

- *Modelo simultáneo*, cuando ambos componentes se adquieren al mismo tiempo. Este modelo es más habitual en la formación del profesorado de educación infantil y primaria.
- *Modelo consecutivo*, cuando primero se adquieren los conocimientos del componente general (futuras materias a impartir), seguido de la formación (generalmente de postgrado) del componente profesional. Este suele ser el modelo más habitual de la educación secundaria superior (postobligatoria). En la educación secundaria obligatoria se establecen modelos mixtos.

Entre 2005 y 2009, se observa una evolución en toda la UE hacia modelos consecutivos en la educación secundaria, siendo por otra parte el peso del componente profesional mayor en infantil y primaria que en secundaria obligatoria o postobligatoria.

En lo que respecta a la duración de los estudios, la formación de los profesionales de la educación primaria, en la mayoría de los países es de cuatro años (oscilando entre 3 y 5) con una dedicación a las prácticas de entre uno y dos años, mientras que la formación del profesorado de educación secundaria en la mayoría de los países supera los cuatro años entre formación de grado y superior (oscilando entre 4 y 6) con una dedicación a las prácticas similar.

### **La formación inicial del profesorado en España en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

En España, la modificación del modelo de formación inicial del profesorado se está llevando a cabo en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (más conocido como Proceso de Bolonia), con el desarrollo de los dos grados en Maestro de Infantil y Maestro de Primaria, así como del Máster de Secundaria para el profesorado de ESO y postsecundaria obligatoria.

La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, por un lado, suprime el catálogo de títulos y establece un nuevo procedimiento para la inclusión de títulos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), basado en un ciclo de vida de las enseñanzas con tres momentos de supervisión: la *verificación* del diseño antes de su implantación, su implantación con un proceso de *seguimiento* continuo de su desarrollo y la *acreditación* a los seis años de la implantación.

Por otro lado, transforma el plan de estudios de una mera relación de materias, descriptores, créditos y áreas de conocimiento, en un contrato entre universidad y

sociedad, donde la confianza de la sociedad debe lograrse con la calidad del plan de estudios y donde la universidad debe explicitar claramente qué objetivos formativos pretende alcanzar con los egresados, cómo lo hará y con qué planificación y recursos. Es decir, aumenta la autonomía de las universidades para el diseño y desarrollo de las enseñanzas, a cambio de una mayor rendición de cuentas en ciertos momentos clave del desarrollo de las mismas.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación conforma las profesiones de maestro y profesor de secundaria como profesiones reguladas para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión de los correspondientes títulos oficiales, grado y máster respectivamente. Asimismo, encomienda al Ministerio de Educación el establecimiento de los requisitos respecto a los objetivos profesionales de dichos títulos y a la planificación de las enseñanzas, a los cuales deben atender las universidades en el diseño de los planes de estudio correspondientes, y el Consejo de Universidades y ANECA en sus procesos de verificación, seguimiento y acreditación.

*Desaparecen las diplomaturas de Magisterio de tres años que se transforman en Grado y se comienza a formar a los profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster.*

La actualidad educativa en la que nos encontramos es especialmente privilegiada para poder llevar a cabo la renovación del periodo de formación inicial del profesorado que acabamos de indicar. Por un lado, desaparecen las diplomaturas de Magisterio de tres años que se transforman en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, se comienza a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS. La aprobación de la LOE (2006) y de la LOMLOU (2007)<sup>8</sup> y la implantación del EEES, entre otros factores, han permitido este cambio que debe ser aprovechado si pensamos en la mejora de la educación.

### **El doble papel de las administraciones educativas**

Es legítima y pertinente la preocupación de las administraciones educativas por la formación inicial del futuro profesorado. Y esta preocupación se legitima por partida doble, tanto desde su rol más clásico de formar parte del sistema educativo responsable de la formación de los ciudadanos, como desde su rol como “futuras empresas contratantes de los futuros profesionales de la educación”.

La implementación de los cambios en la formación inicial, especialmente en el más novedoso, la implantación del nuevo máster de profesor de secundaria, no siempre ha contado con el sosiego, la planificación y la coordinación deseables.

Desde el Ministerio no se es ajeno a los problemas que se han producido. El análisis de lo que se está haciendo en el conjunto de la UE nos indica que estamos en el buen camino,

---

<sup>8</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de universidades (BOE 13-4-2007).

pero hay que reflexionar sobre cómo se está haciendo y aprender de los aciertos y de los errores, que son de todos con independencia de quien los realiza, ya que el resultado de los mismos nos afectará a todos por igual. En el camino y en el rodaje se deberán ir buscando las mejoras posibles.

Así, con respecto a los procesos de diseño y control de los nuevos planes de estudio, como ya se ha dicho, la actual regulación estatal establece los mecanismos de control sobre el cumplimiento de los objetivos y de calidad de las enseñanzas universitarias: la verificación, el seguimiento y la acreditación. Es necesario que las administraciones educativas estén presentes en estos procesos (diseño y evaluación) desde su rol de “contratantes”. La ANECA así lo previó cuando implantó el proceso de verificación (los otros dos están aún por establecer), y en las comisiones que evaluaron los planes de estudio, además de los evaluadores académicos y los estudiantes, introdujo evaluadores que representaban la profesión.

*Es imprescindible introducir evaluadores del mundo profesional que representen los intereses de las administraciones educativas y que estén impregnados de las nuevas necesidades de la profesión.*

Hasta el momento, en la verificación se habían introducido profesionales de la docencia, pero es imprescindible introducir evaluadores del mundo profesional, es decir, que representen los intereses de las administraciones educativas, que sean designados por ellas y que estén impregnados de las nuevas necesidades de la profesión de cara a alcanzar los retos estratégicos que para la educación de España y toda Europa se han establecido.

Para el diseño y evaluación de los procesos del seguimiento y la acreditación de los títulos de grado y máster que habilitan para la profesión de maestro y profesor, aún se está a tiempo de incorporar estos perfiles, mediante la implicación directa de las administraciones.

En otra línea de trabajo, el Ministerio debería continuar con el desarrollo de estudios de diagnóstico que realicen un seguimiento de los procesos de implantación de los nuevos títulos y la celebración de foros de reflexión. Un ejemplo de aquellos es el estudio que, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados y ANECA, se ha realizado para valorar el grado de adquisición de las competencias clave por parte de quienes son hoy los actuales estudiantes y potenciales futuros profesores, cuyos resultados se presentarán en el primer cuatrimestre del 2011. Como ejemplo de foros de reflexión, el pasado mes de noviembre se celebraron unas jornadas, organizadas conjuntamente con la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, para reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo del practicum del máster de secundaria.

Como todos sabemos, los cambios en la educación son medidos a medio o largo plazo, lo cual nos lleva a la necesidad de tener que dejar pasar un tiempo prudencial antes de poder asegurar con fiabilidad y rigor que los resultados son mejores o peores. Sin

embargo, esto no es incompatible con la implementación de acciones de mejora continua que introduzcan cambios que se han demostrado necesarios o que apoyen los principios y razones que nos llevaron al diseño del nuevo modelo, bien por la experiencia en la implantación de nuestro propio modelo, bien por la experiencia de los que consideramos referentes dentro del entorno del que formamos parte.

Ello necesariamente nos lleva a seguir debatiendo el modelo, con la prudencia y el espíritu constructivo correspondientes, destacando entre las ideas que en este año se han oído en los distintos foros de reflexión, las relativas a la formación práctica, específicamente a una posible *“fase de cualificación en un puesto de trabajo”* y la necesidad de *“planes reales de integración de profesores noveles”*.

Cuando pensemos en los diseños de los planes de estudio de grados o máster, no podemos olvidar que la formación de un docente, como la de cualquier profesional, necesita para consolidarse unos años (al menos tantos como los dedicados a su formación académica inicial) de ejercicio real de la profesión. Es decir, que la formación inicial forma parte de una formación global que es la formación a lo largo de la vida, y que es necesario coordinar las acciones que se propongan para cualquiera de las etapas del desarrollo profesional del docente con la pretensión de, por una parte, no duplicar esfuerzos y, por otra, poder medir el nivel de cualificación alcanzado.

*Es necesario hacer un seguimiento desde el inicio del desarrollo del nuevo modelo, reflexionar sobre los resultados que obtengamos e ir introduciendo aquellas mejoras o acciones correctoras que nos garanticen alcanzar el objetivo marcado.*

En definitiva, se han dado pasos importantes y en el sentido correcto, pero sólo acabamos de iniciar el camino. Para garantizar que no nos desviemos del mismo, debemos hacer un seguimiento desde el inicio del desarrollo del nuevo modelo, reflexionar sobre los resultados que obtengamos e ir introduciendo aquellas mejoras o acciones correctoras que nos garanticen alcanzar el objetivo marcado ■

### **Breve currículum**

**Eduardo Coba Arango** es Ingeniero de Telecomunicación por la UPM (1989). En 1993, después de sus inicios profesionales en distintos trabajos del sector privado relacionados con la ingeniería, ingresa como funcionario en la Administración General del Estado desarrollando, prácticamente toda su labor profesional en el ámbito educativo en distintos puestos del Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y ANECA. Sus ámbitos de trabajo han estado relacionados con la planificación, los estudios, la investigación, la estadística, la evaluación y la calidad educativa, en unidades competentes en los distintos niveles educativos, desde la enseñanza obligatoria a la universitaria. En octubre del 2008 accede a la Dirección del CIDE, que al año siguiente se transforma, por la integración de competencia en la formación del profesorado, en el IFIIE.