

Registrarse

Entrar

e-ISSN: 1885-0286

Actual

Números anteriores

Acerca de

Buscar

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) /

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#) / [Monográfico](#)

En torno a la formación inicial y permanente del profesorado

José Camacho Cabello

Resumen

José Camacho Cabello

Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Leganés (Madrid), España.

En las últimas décadas se han producido importantísimos cambios en la sociedad española. El sistema educativo ha tratado de adaptarse, con acierto desigual, a los mismos y la legislación educativa ha sido muy abundante. Quizás excesiva, máxime cuando no ha contado con un consenso básico.

Pero la formación del profesorado no ha gozado del mismo tratamiento y los cambios han sido menores. En algún momento habrá que pararse, retomar el tema y acometer cambios profundos. Aquí se proponen ideas para la reflexión y el debate.

Abstract

The Spanish society has undergone very important changes in the last few decades. The educational system has tried to adapt itself to these new situations -with unequal success- and educational regulations were abundant. Maybe, these legal provisions were excessive and not based on general agreement. The training of teachers, however, seems to have enjoyed a lesser interest and, consequently, the changes have not been so great. Time has come to stop to think, seize the matter and undertake a deep reform. Some useful hints are given here for reflection and debate.

Artículo

En los últimos veinte años sucesivas leyes orgánicas han tratado de regular el sistema educativo, no universitario, español. En torno a ellas, libros blancos, propuestas para el debate, reales decretos, han completado y complicado el panorama legislativo. Por último la LOE afronta de nuevo su reordenación.

En medio, los profesores con frecuencia desorientados, la mayoría como espectadores externos, tratan de adaptarse a las nuevas situaciones. Pero una ley de educación sólo puede tener éxito si cuenta con el entusiasmo o, al menos, con un cierto aprecio del profesorado.

La misma normativa indica entre los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza la cualificación y la formación del profesorado. Pero aquí, el desarrollo legislativo ha sido menor.

Junto a los cambios legislativos se han producido cambios sociales muy importantes. .

Consideraciones sobre el sistema educativo

Es un lugar común atribuir al sistema educativo una imagen de fracaso total. Fracaso del que serían responsables el adversario político y el profesorado en su conjunto. Como en todos los tópicos es necesario matizar el tema.

Lo que se ha producido es un cambio profundo del sistema; lo que Esteve ha llamado la *Tercera Revolución Educativa* y que tiene como uno de sus rasgos más definidos la escolarización sin exclusiones hasta los 16 años y un aumento importante de las tasas de escolarización en todos los tramos de edades. Así, las comparaciones son complejas. La situación actual es mucho mejor que la de hace veinte o treinta años cuando sólo la mitad de los jóvenes de 16 años estaban escolarizados (el 51,5 % en el curso 1980-1981). El análisis de otros datos lleva a la misma conclusión. Lo que ha pasado es que la vieja utopía ilustrada se ha alcanzado y hoy estamos muy cerca de conseguir una educación general, básica, obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años. Se ha generalizado para alumnos con intereses y condiciones muy diferentes. A la vez, alumnos de origen muy diverso se han incorporado a un sistema educativo en continuo cambio. El mayor error ha sido, sin duda, descuidar la enseñanza primaria porque no da problemas graves. Pero la enseñanza primaria es la que debe integrar a alumnos muy diversos, con conocimientos, actitudes e intereses muy diferentes. No sólo se trata de escolarizar a todos los niños sino de sentar las bases de un sistema de calidad. Un segundo error a caballo sobre el anterior, y éste ya sí da problemas, ha sido considerar que la Educación Secundaria, declarada obligatoria, deba conducir, desembocar, en una enseñanza academicista, única, que conduzca a la Universidad como punto de llegada de una carrera académica. Hemos trazado un único itinerario, camino, a jóvenes muy diferentes. ¿No es posible llegar al mismo sitio por

caminos diversos? Caminos que en ningún caso pueden terminar en una puerta cerrada. La mayoría de los profesores actualmente en ejercicio lo eran ya en 1985 y no se habían formado para esta nueva situación. Tras el desarrollo de la LOGSE y la nueva LOPEGCE se diseñaron nuevos planes de estudios para maestros, pero no se afrontó la formación inicial del profesorado de secundaria, precisamente el que se haría cargo de la nueva ESO.

Las administraciones han dirigido su atención al sistema, a aspectos ideológicos dejando desenfocados a los protagonistas: los profesores y los alumnos. Con ello, el joven profesor se incorpora a la docencia encontrándose con un grupo de adolescentes obligados por la sociedad a estar allí, nada interesados en el principio de Arquímedes y que ven al profesor como el controlador de la situación. Uno y otros no saben cómo seguir, echándose la culpa; así el conflicto está servido.

Es seguro que el sistema no es tan malo como aparece a veces. Pero conviene introducir alguna racionalidad en el mismo. Ni un profesor puede dar clases, pasar por seis o siete grupos de alumnos a los que no conoce, ni un alumno puede tener ocho o diez profesores de los que apenas sabe el nombre. ¿Cómo es posible que en una sesión de evaluación se junten doce o quince profesores hojeando blocs y revisando fichas para saber de qué alumno hablamos? Menos asignaturas, menos profesores, menos grupos por profesor.

Deben evitarse los centros guetos siempre segregadores. Uno de los factores que más influye en el rendimiento de los alumnos es el índice socioeconómico y cultural (ISEC) de los estudiantes escolarizados en un centro. Este efecto del ISEC promedio del centro es incluso superior al del ISEC individual del alumno (Pisa 2000).

Conviene subrayar la autonomía de los centros y aumentar la complicidad empresa/empleados, administración/profesores.

Es necesario prestigiar la evaluación en todos sus aspectos: formativa, sumativa, de los alumnos, de los profesores, de los centros, del sistema. Evaluación que garantice un umbral mínimo de conocimientos, de aptitudes y destrezas a los alumnos.

Las dificultades no deben alejarnos de la búsqueda de la calidad y de la equidad. El sistema educativo debe garantizar que todos los jóvenes independientemente del barrio en que vivan, o del centro al que asistan, van a tener la oportunidad de incorporarse al mundo del trabajo y de continuar su formación en igualdad de condiciones.

Tampoco distraernos de los aspectos fundamentales y de subrayar la importancia central del profesor. "Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor" (Esteve, 2001).

La formación del profesorado

A esta nueva situación deben hacer frente los mismos profesores que explicaban en su clase magistral la Primera Revolución Industrial y los mismos maestros y, aún peor, otros con nuevas especialidades que han ampliado su campo y sustituido a los maestros de enseñanza primaria. Así, la formación inicial del profesorado es criticada por todos y la formación permanente es un desiderátum de manera que algunos han llegado a hablar de la "no formación".

La formación inicial del profesorado de las distintas enseñanzas

En todos los países europeos la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria es diferente.

El número de años requerido para ser profesor varía también según los países. España se sitúa entre los países en los que existe mayor diferencia de años necesarios para ser profesor de enseñanza primaria (15 años) y de enseñanza secundaria (17 años).

En casi todos los países europeos la formación inicial del profesorado la tiene encomendada la Universidad. Planes específicos para los maestros con una duración de tres o cuatro años y estudios universitarios de cinco años para los profesores de secundaria.

A partir de la declaración de Bolonia[1] de 1999 los países europeos se están replanteando la formación inicial del profesorado dentro de lo que se ha denominado *Espacio Europeo de Educación Superior*. En España se ha constituido una comisión de expertos que estudia con el MEC la reordenación de las titulaciones universitarias. Tiene bastante perfilada la definición de la formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria.

El modelo de la formación inicial de los maestros, en nuestro país, arranca de la Ley Moyano[2]. Los estudios para la obtención del Título de Maestro de Primera Enseñanza, título con el que todavía ejerce un buen número de profesionales, se incluía entre los de enseñanzas profesionales junto a los de veterinaria, comercio, náutica y aparejadores. Los estudios de Magisterio se cursaban en la Escuela Normal correspondiente.

La Ley General de Educación de 1970 dispuso que las escuelas normales se integraran en las universidades como escuelas universitarias y los nuevos profesores de Educación General Básica tendrían la titulación de diplomados universitarios.

La LOE señala que la educación infantil será impartida por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil; para la educación primaria será necesario tener el título de educación primaria.

La formación inicial del profesorado de educación secundaria ha recibido aún menos cambios desde la Ley Moyano. Se exige ser licenciado universitario o tener el Título de Grado equivalente.

Los maestros no han necesitado más formación específica que la recibida en la carrera. Sus estudios conducían a la enseñanza y se les formaba para ello. Los licenciados debían formarse en los ICE para ser profesores. En algunos casos los jóvenes licenciados aborrecieron la pedagogía y las matemáticas al tener que estudiar cómo debían enseñarlas en los polémicos pero duraderos Cursos de Aptitud Pedagógica.

La formación inicial de los profesores que desarrollan su labor en Educación Infantil y en Educación Primaria pasa por ser un buen ejemplo de formación para la docencia con asignaturas que le proporcionan una buena formación pedagógica. Los resultados obtenidos no avalan esta presunción.

Es también un lugar común subrayar la mala o nula formación para la enseñanza de los profesores que ejercen en secundaria. Tampoco se han propuesto soluciones, o las propuestas no han sido tomadas en consideración.

Los resultados de los alumnos de 12 años son malos y los de 15 años no mejoran mucho; resultados mediocres en lectura y escritura y muy alejados de la media global de la OCDE en matemáticas (PISA, 2000). Un tercio de los alumnos que terminan primaria están ya discriminados, segregados; no tienen ninguna garantía de poder cursar secundaria con éxito. Existe también un problema en la ESO al que no conviene cerrar los ojos.

Suelen citarse dos vías distintas para organizar la formación inicial del profesorado (Esteve, 2004). Los modelos profesionales simultáneos diseñan títulos profesionales específicamente orientados a la docencia. Integran al mismo tiempo la formación científica y psicopedagógica. Habitualmente ha sido la formación que han recibido los maestros. Los modelos sucesivos proporcionan una formación científica previa seguida de la formación para la docencia. Ha sido el modelo seguido para la formación de los profesores de enseñanza secundaria.

En teoría los modelos profesionales simultáneos proporcionan una más adecuada formación. Pero tienen algunos inconvenientes graves. Exigimos a los jóvenes, demasiado pronto, en torno a los 18 años, una decisión de largo alcance. Dejaríamos fuera vocaciones sobrevenidas y a excelentes profesionales para dedicarse a la docencia. Creemos que no deben ser excluyentes. La temprana vocación no debe limitar el acceso al ejercicio de la profesión en enseñanza secundaria o en la universidad. Tampoco la vocación tardía inhabilitaría para ser un buen maestro

La LOE señala que la formación inicial del profesorado se adaptará al sistema de grados y postgrados del sistema europeo de educación superior (Art. 100.4)

Profesorado de educación primaria.

Algo falla en el sistema de formación de los maestros cuando el fracaso en primaria es clamoroso y la base segura sobre la que se asienta el fracaso en secundaria. El fracaso del sistema educativo se asienta en el fracaso de la Enseñanza Primaria. Entre el 30 y el 50 por ciento de los alumnos que terminan sexto de primaria están abocados al fracaso en secundaria.

La Evaluación de la Educación Primaria 2003 (INECSE) confirma, y aún agrava, los datos ya sabidos. Casi la mitad de los alumnos que terminan primaria no tienen los conocimientos que se le suponen al alumno de nivel medio. La mayoría tiene dificultades para completar un texto dado, conocer el significado de frases hechas o resolver problemas donde intervienen más de una operación de suma y multiplicación. La evaluación del rendimiento escolar en Matemáticas llevada a cabo por la Inspección Educativa en la Comunidad de Madrid durante el curso 2002-2003 llega a resultados similares: el 49 % de los alumnos no conoce lo correspondiente al perfil del alumno medio. La prueba llevada a cabo para evaluar los conocimientos y destrezas indispensables que los alumnos de la Comunidad de Madrid deberían poseer al finalizar la enseñanza primaria muestra también que un tercio de los mismos no posee estas mismas destrezas indispensables para cursar con aprovechamiento el primer curso de la ESO. Tenemos, pues, un problema grave: los alumnos que terminan primaria no están preparados para cursar secundaria con las mínimas garantías de éxito. No se puede pedir al profesorado de secundaria que subsane esas carencias. No es realista, ni lógico, pedir al profesor de matemáticas que enseñe al alumno a "leer" un problema. No podemos exigir al profesor de lengua que enseñe al alumno a leer y escribir. El alumno deberá llegar sabiendo leer, interpretar, una pregunta. Deberá saber expresarse por escrito y entender lo que dice un texto adecuado a su nivel. Si no deberá permanecer un año más en primaria.

¿Ese fracaso tiene que ver con la formación inicial o con la formación permanente de los profesores de primaria? ¿O con ambas?

Los antiguos maestros de Primera Enseñanza se convirtieron en profesores de EGB, volvieron a ser maestros, y profesores que ejercen en Educación Infantil o en Educación Primaria los vuelve a llamar la LOE. Los cambios no han sido sólo terminológicos. De los maestros con cuarto y reválida y tres años de carrera en la Escuela de Magisterio, muchos todavía en ejercicio, a los diplomados universitarios en las Facultades de Educación, el camino ha sido de andar y desandar. Ha conducido a los superespecialistas, para los cuales se han convocado exclusivamente las últimas oposiciones. Algunos de ellos no han dedicado ni una hora al estudio de las Matemáticas, Geografía, Historia, Ciencias Experimentales... y son los tutores de los niños de seis, ocho o doce años: no hay maestros de primaria. Es asombroso. No es admisible que el alumno vea pasar ante sí a diversos especialistas

ninguno de los cuales es el responsable del aula ni de la formación del alumno. Es necesario corregir estos dislates.

Los profesores que desarrollan su labor en Educación Primaria deben contar con una sólida formación científica polivalente. No es necesario que sepan tanta matemática, lengua o historia como un especialista, pero sí la suficiente para que el niño de 6 – 12 años perciba que su maestro es un joven al que se puede recurrir para salir adelante en situaciones diversas, para aclarar muchas de sus dudas. Esta prestigiada formación inicial deberá contribuir también al prestigio y acogida del maestro en su entorno.

Hemos dicho **su maestro** con el que el alumno establece una relación afectiva de complicidad, más amable o más tensa, pero con el que sabe va a estar relacionado al menos dos cursos. Es imprescindible que el alumno sepa quién es su maestro, que es su tutor. Maestro que acompaña al niño en su formación, que se relaciona con los padres, que forma parte de un centro determinado, utiliza sus recursos y forma parte de su claustro.

El mejor incentivo para este maestro es la satisfacción del trabajo bien hecho y del reconocimiento social. La administración debe apoyarle, no estancarle; debe proporcionar una buena formación e impulsar una estimulante carrera docente. En este sentido es necesario que se desarrolle el estatuto docente.

La LOE señala que el profesorado de educación primaria deberá poseer el Título de Maestro de Educación Primaria o título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia, pudiera establecer el gobierno para determinadas áreas. ¿Significa eso que para algunas "súper especialidades" pudiera recurrir el gobierno a otros especialistas universitarios? Lo consideramos innecesario y distorsionador. El mal parece hecho y habrá que esperar a que el desarrollo de la ley lo orille. La habilitación de estos especialistas para impartir docencia en educación primaria habría de seguir un proceso similar al de los licenciados para ejercer en secundaria.

La misma Ley indica que la educación primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas. Todas menos la música, la educación física y los idiomas extranjeros. Ya tenemos al niño de seis años con al menos cuatro maestros y el de religión cinco. Y aún más, porque el gobierno, siempre previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá determinar otras enseñanzas que serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente. Parece excesivo.

La LOE señala también que la formación inicial del profesorado se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior. En este marco la comisión que estudia la reorganización de las titulaciones universitarias propone cambios importantes para obtener el Grado de Maestro. Desaparecerían las actuales especialidades de Magisterio y se reforzarían las enseñanzas comunes. Nos parece un buen principio pero que no debe quedarse, de nuevo, en el campo de las ideas. Creemos que el grado de Maestro debe

contemplar 240 créditos, cuatro cursos. De ellos 180 créditos corresponderían a contenidos comunes, de los cuales 30 serían de prácticas tuteladas. Los 60 créditos restantes configurarían las especialidades que contempla la Ley: música, educación física e idioma extranjero. Los maestros que no cursen tales especialidades, los más, reforzarían su formación en las materias básicas: matemáticas, lengua, ciencias experimentales y ciencias sociales. Así, la plantilla del profesorado de educación primaria estaría formada por profesionales con el Título de Maestro de Educación Primaria, algunos de los cuales, los menos, tendrían una mención a una cualificación específica. Todos recibirían la misma formación pedagógica y didáctica y una base común en determinadas áreas, TIC, lenguas extranjeras. Todos, un mismo número de créditos de prácticas. El Título de Maestro de Educación Primaria habilita para el ejercicio de la docencia en educación primaria sin otros estudios de postgrado.

Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato

Los cambios en la formación inicial del profesorado de educación secundaria han sido menores. Quizás porque no cabe hablar de la formación de los profesores de secundaria. Y sin embargo, el prestigio de los profesores de institutos y su labor ha sido tradicionalmente reconocido. Creemos que al tratarse de cuerpos cerrados en una sociedad en la que el título de Bachiller era a la vez un factor de movilidad social y reconocimiento de estatus contribuía a ello. Por otra parte, el mundo de la literatura, la ciencia y la cultura está lleno de ilustres nombres de catedráticos de institutos.

El mismo grupo, con la misma formación inicial, se enfrenta ahora a una situación social y docente muy diferente. Muchos alumnos se ven obligados a asistir a unos centros en los que se imparten materias que no pueden seguir o se realizan actividades que no les interesan. No ya el título de Bachiller, tampoco los títulos universitarios tienen el reconocimiento del que gozaron en otros tiempos.

Para ser profesor de enseñanza secundaria sólo se ha necesitado estudiar una carrera universitaria y realizar después una formación complementaria que tradicionalmente ha sido el Curso de Aptitud Pedagógica. El CAP, organizado por los ICE de las Universidades; nunca ha gozado este curso de aprecio suficiente. La rutina lo ha acompañado en el tiempo con pocos defensores pero sin ser sustituido por otras opciones mejores. La LOCE planteaba sustituir el CAP por el Título de Especialización Didáctica.

La LOE indica que los profesores de educación secundaria y bachillerato habrán de tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o el título de Grado equivalente. Además deberán tener la formación pedagógica o didáctica de nivel de Postgrado, que no define.

La formación científica exigida parece adecuada, sin perjuicio de la necesidad de actualización constante. Queda por definir la formación pedagógica y didáctica que no puede diluirse en elucubraciones pseudopedagógicas. Creemos que debe ser impartida por las

Universidades, por las Facultades de Educación, como estudios de postgrado, como máster universitario, durante dos cursos. Uno más teórico. Con tratamientos cercanos a la realidad: ¿Qué sabe usted?, ¿Cómo va a interesar en ello a sus alumnos?, ¿Qué deben saber sus alumnos? Junto a ello, temas relacionados con los sistemas educativos, currículos, organización y gestión de centros y otros aspectos. 60 créditos, un curso; no atosiguen.

El segundo año de prácticas. Con las mismas exigencias que el curso teórico: Organización y seguimiento por la Universidad, tutelado por el Jefe del departamento en el IES correspondiente, memoria, evaluación global. Este curso tendría una consideración similar a los convenios de colaboración que firman las empresas con las Universidades (becarios).

La superación de estos estudios habilitaría para el ejercicio de la docencia en la enseñanza secundaria.

Pretendemos un profesor con sólidos conocimientos científicos, un especialista de prestigio que complete su bagaje científico con técnicas didácticas. Es necesario saber algo antes de pretender saber cómo enseñarlo.

La formación permanente del profesorado de las distintas enseñanzas

La nueva LOE señala que "la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros" (Art. 102). Atribuye a los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria con carácter preferente "la dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento" y "la coordinación de los programas de formación continua del profesorado que se desarrollen dentro del departamento" (Disposición adicional octava). Desde Romanones es bien sabida la importancia de los desarrollos.

La actual red de formación es básicamente la misma que arranca de la LOGSE y llega hasta nosotros a través de los CEP, CPR o CAP. Se identifica con las reformas y los movimientos de renovación pedagógica de los años ochenta, más fuertes entre los maestros, y con menos arraigo entre los profesores de secundaria que se identificaron menos con las nuevas reformas emprendidas. La formación permanente del profesorado de las distintas etapas es muy homogénea y no varía mucho de unas Comunidades Autónomas a otras. Se ha venido subrayando la importancia de la misma en la calidad de la enseñanza y en los rendimientos de los alumnos. Pero los estudios hechos no reflejan con claridad esta relación.

La formación permanente de los maestros, como la del resto del profesorado, tiene escasa incidencia en los rendimientos de los alumnos. La relación del plan de formación del profesorado de educación primaria y los resultados del alumnado es muy pequeña o no se aprecian diferencias significativas (INECSE). Los resultados obtenidos por los alumnos de sexto curso de educación primaria están más relacionados con otras variables que con la

participación en cursos o las horas de formación que reciben sus maestros. Únicamente si esa formación es el resultado de un plan de formación en el centro, se establece alguna relación con los resultados obtenidos por los alumnos.

La formación permanente del profesorado poco tiene que ver con la participación más o menos esporádica en actividades de formación que con calidad varia ofertan organismos y asociaciones diversas. Estas actividades con frecuencia tienen más que ver con la necesidad de obtener créditos para completar los necesarios para el próximo sexenio o con la necesidad de acumular méritos para la oposición.

Con todo, se admite como axioma que la formación permanente del profesorado es un pilar fundamental en la mejora del sistema educativo y todos los estudios y evaluaciones llevados a cabo se fijan como un objetivo fundamental permitir a la Administración Educativa "planes de formación y ayuda al profesorado en la tarea común de la mejora de los resultados de los alumnos" (Inspección Educativa, 2004). Así, aunque las variables hay que engarzarlas y valorarlas en conjunto, conviene reflexionar sobre por qué esa incidencia no es lo significativa que se presupone. La complejidad del tema y la rutina en el planteamiento de las medidas conllevan la inoperancia de las soluciones.

Creemos que la formación permanente del profesorado debe asentarse en métodos y principios que cuenten con el respaldo del profesorado y el prestigio suficiente para ser sentida como conveniente. Formación a la que tienen derecho todos los profesores, obligatoria y realizada dentro del horario laboral.

Creemos que debe ser realizada en el propio centro teniendo en cuenta etapas, ciclos, niveles y asignaturas. En educación infantil y primaria el responsable es el Jefe de Estudios y su coordinación debería corresponder a los coordinadores de ciclo. En educación secundaria habría que hacer efectivo lo dispuesto en la LOE y el Jefe de Departamento sería el responsable de la formación de los profesores en prácticas y de la formación permanente del equipo

Junto a la formación sentida y programada por los propios departamentos, la administración educativa deberá poner en marcha, impulsar y apoyar programas institucionales que respondan a necesidades concretas del sistema educativo. Programas que tengan que ver con nuevas iniciativas, como la puesta en marcha de los centros bilingües, cursos de actualización administrativa, como cursos SICE o GECD, programas que fomenten el uso de los TIC, fomento de la lectura, nuevos currículos, nuevas situaciones. No necesariamente organizados por la propia administración educativa, pueden establecerse acuerdos de colaboración con otros organismos especializados como ICM o el IMAP en la Comunidad de Madrid.

La realidad social y científica está en continuo cambio. Todos los docentes deberían recibir una actualización científica y didáctica durante un curso completo, al menos, cada diez

años. Esta actualización en el marco de la Universidad comprendería una parte común (TIC, atención a la diversidad del alumnado, idiomas) aunque no indefinidamente la misma y una parte específica relacionada con el área o asignaturas que el profesor imparte. Durante este año de formación obligatoria los profesores participarían como alumnos en máster o estudios de postgrado con el mismo tratamiento y obligaciones que el resto de los alumnos universitarios.

La formación permanente del profesorado de educación infantil y de educación primaria

Hemos indicado que la base del problema educativo está en la enseñanza primaria y la formación permanente de los profesores debe dar respuesta a unos síntomas bien conocidos.

Actualización científica y didáctica en la Universidad, apoyo a los programas institucionales y estudio de las nuevas situaciones en los centros deberían ser las líneas por las que se moviera la formación permanente del profesorado de estas etapas.

Formación llevada a cabo bajo la responsabilidad del Jefe de Estudios y la coordinación de los coordinadores del ciclo, dentro del horario laboral y con el apoyo decidido de las administraciones educativas.

La formación permanente del profesorado de educación secundaria

El actual profesorado de educación secundaria es el profesorado de enseñanzas medias que cambió de nombre con la LOGSE y que se vio abocado a desempeñar un nuevo rol para el que nadie le había preparado y con el que no se sentía identificado. A este profesorado de origen se han añadido jóvenes, o menos, que han terminado sus estudios universitarios, han hecho el CAP; es fácil, un nuevo título no viene mal, y han acabado en las listas de interinos. Su formación científica se supone, aunque no es lo más determinante en la oposición, su experiencia y formación didáctica la adquiere ejerciendo como profesor interino y participando en actividades de formación inconexas para completar el baremo.

En conjunto la formación permanente de este profesorado es voluntaria, en algunas Comunidades Autónomas obligatoria para cobrar los sexenios, y realizada fuera del horario laboral. Formación con escasa incidencia en los resultados de los alumnos. Parece pues conveniente replantearse el tema.

Todos los estudios aseguran que la formación que tiene más influencia en los resultados de los alumnos es la que se realiza en el centro.

Los Jefes de Departamento contemplarán en la programación del Departamento planes de formación. Estos planes tendrán relación con las nuevas necesidades científicas, nuevas

asignaturas, nuevas realidades del aula, nuevas situaciones, nuevos enfoques metodológicos.

Se trata de dar respuestas adecuadas a las nuevas realidades. ¿Quién se va a encargar de dar la nueva asignatura de Educación ético-cívica?, ¿Cómo organizamos el currículo de esta nueva asignatura?, ¿Qué alumnos tenemos?, ¿Cómo interesar a estos alumnos en nuestras asignaturas?, ¿Cómo actuar en situaciones diversas?

Formación obligatoria y dentro del horario laboral reclamada, impulsada y planificada por el Departamento, coordinada por el Jefe del Departamento y pagada por la administración.

Entendemos el Departamento como un equipo de profesores, coordinados por un catedrático con prestigio científico y docente. Este Director del Departamento tiene liberación horaria docente, pero da clases, reconocimiento económico y valoración en su carrera docente.

¿Qué hacemos con los CPR, con los CAP? disminuir su personal drásticamente, pasar de una estructura burocratizada a una reafirmación de la autonomía de los centros. Autonomía con los necesarios controles que aseguren la equidad y la igualdad de oportunidades a los alumnos.

Notas

1. Se llama "Declaración de Bolonia" a la *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*, documento firmado en Bolonia el 9 de junio de 1999. Su objetivo último es constituir un *Espacio Europeo de Educación Superior* de manera que se alcanzase una cierta convergencia en el sistema de créditos y titulaciones de las Universidades europeas. El objetivo se vio reforzado tras el acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa que se fijó para el decenio 2000-2010 convertir la Unión en "la economía, basada en el conocimiento, más competitiva del mundo". 2. Creemos que la expresión "Ley Moyano" engloba las dos leyes propuestas por el entonces ministro de Fomento Claudio Moyano. Ambas fueron elaboradas simultáneamente y publicadas en fechas próximas. La primera fue la "**Ley de Bases** de 17 de julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública". Se trata de una Ley muy breve, con sólo tres artículos y como su nombre indica autoriza al Gobierno a redactar dicha ley "con arreglo a las siguientes bases:"(Art. 1). Haciendo uso de esa autorización se publica la "Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857". Los tratadistas han llamado Ley Moyano indistintamente a una o a otra. Parece también correcto pero no deben confundirse como cuando se llama Ley Moyano a la Ley de Bases "que se publicó el 9 de septiembre". **Bibliografía** Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. (2005). *Plan General de mejora de las destrezas indispensables. Resultados*. Madrid, DGOA (Inédito). Esteve, J. M. (2001). "El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea" en *Revista Fuentes*, 3, firma invitada, 22 págs. Esteve, J. M. (2004). "Sistema educativo y cambio social" en *La ecuación en España: situación y desafíos*. Madrid, Fundación Santillana, 2004. Esteve, J. M. (2004). *La Tercera Revolución Educativa*. Madrid, Paidós. Escudero Muñoz, J. M. (2003). "Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: Algunas lecciones que es preciso aprender" en *Revista Fuentes*, 5, firma invitada, 38 págs. Eurydice (2006). Estudios sobre la profesión docente y sobre la educación en Europa, www.eurydice.org González Gallego, I. (2005). "Una formación

invertebrada: la de ser profesor (Consideraciones sobre la cuestión docente)" en *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, MEC, 205-259. INCE. (1999). *Indicadores sobre entornos y procesos*. Madrid, 1999. Inspección de Educación de la CM. (2004). *Evaluación del Rendimiento Escolar: Matemáticas, 6º de Educación Primaria*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, (2005). "Panorama de la educación europea no universitaria" en *Revista Educar*, 5, 6 págs. Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) Maldonado Rico, A. (2006). "Nuevas Titulaciones de Infantil y Primaria" en *Magisterio*, 3.695 (185), p. 5. OCDE, (2004). *Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de Resultados. PISA 2003*. Madrid, MEC, INECSE. Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid, MEC, INECSE. Pérez Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. MEC, INECSE. Valle López, J. (2005). "Formación, promoción y estatuto del profesorado en los sistemas educativos europeos" en *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, MEC, 261-301.

Cómo citar

Camacho Cabello, J. (2006). En torno a la formación inicial y permanente del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/214>

Formatos de citación

Número

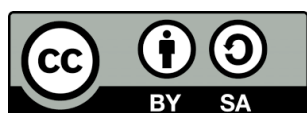
[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#)

Sección

Monográfico

Publicado

2006-05-01



Reconocimiento-CompartirIgual CC BY-SA

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

a) Los autores/as conservarán sus derechos de autor, el cuál estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons que permite a otros re-mezclar, modificar y