



La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster

José M^a Gutiérrez González

Universidad de Barcelona

Sumario: 1. Los Institutos de Ciencias de la Educación y el CAP 2. Propuestas alternativas al CAP: la propuesta del Grupo XV; el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS); el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP); el Título de Especialización Didáctica (TED). 3. El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. 4. Consideraciones sobre el Máster.

Resumen

Este artículo centra su atención en la evolución de la Formación Inicial del Profesorado llevada a cabo a partir de la creación de los ICE y del curso del CAP (1970), hasta la puesta en funcionamiento del actual Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, durante el curso escolar 2009-2010. Asimismo, se analizan algunas experiencias alternativas al CAP y se establecen algunas consideraciones sobre el Máster.

Palabras clave: formación, Formación Inicial del Profesorado, formación de docentes de secundaria, docente de secundaria, formación de profesores de secundaria, historia de la educación, curso de formación.

Abstract

This article focuses its attention on the evolution of initial teacher training carried out from the creation of the ICE and the course of the CAP (1970), up to the beginning of the current Master on Teacher Training in Secondary Education, during the 2009-2010 school year. Also some alternative experiences to CAP are analyzed and some considerations on the Master are established.

Keywords: training, initial teacher training, secondary teacher education, secondary school teachers, history of education, training courses.

El desarrollo profesional docente acontece siempre en un contexto social e histórico que influye en su naturaleza. Esto exige una revisión y constatación de las diversas funciones y nuevos roles profesionales que el profesorado ha de asumir en función de los cambios socioeconómicos, políticos y culturales de la sociedad actual y, por tanto, del sistema educativo. La clave para realizar dichas adaptaciones y lograr una educación de calidad reside fundamentalmente en el profesorado, que ha de disponer de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de los distintos puestos docentes. Pero esta puesta a punto del profesorado no resulta nada fácil pues las demandas de la sociedad a las necesidades emergentes son cada día más complejas.

La Formación Inicial del Profesorado ha sido y sigue siendo un tema controvertido en relación al modelo, duración, nivel académico y contenidos en los diferentes niveles en los que ha de actuar.

La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido y sigue siendo un tema controvertido en el terreno educativo en relación al modelo, la duración de los estudios, el nivel académico, los contenidos y, en general, la formación de los profesores según los diferentes niveles en los que ha de actuar. De acuerdo con la LOE y en línea con la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, durante el curso escolar 2009-2010, se ha puesto en práctica el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en sustitución del CAP¹. El cambio cualitativo que supone el nuevo curso es muy importante, por lo que en las líneas que siguen voy a intentar establecer algunas consideraciones al respecto.

Los Institutos de Ciencias de la Educación y el CAP

A partir de los años sesenta, las transformaciones socio-económicas y la falta de profesorado a todos los niveles para poder cubrir las necesidades mínimas del sistema educativo, condujeron a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE como organismos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Una serie de órdenes sucesivas, precisaron que las funciones y competencias atribuidas a la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio fueran asumidas por los ICE a partir del curso escolar 1969/70².

El curso del CAP, dirigido a los profesores de bachillerato, fue diseñado como un curso de trescientas horas con carácter de postgrado y estructurado en dos ciclos: a) Ciclo teórico, en torno a los fundamentos y principios psicológicos y sociológicos de la educación; tecnología educativa y didáctica de la educación (150 horas) y b) Ciclo práctico, referido a prácticas de intervención y observación en un centro reconocido de secundaria (150 horas). Posteriormente se diseñó un curso del CAP más corto, dirigido a los profesores de Formación Profesional de 1^o y 2^o Grado, que comprendía también un ciclo práctico de 100 horas y un ciclo mixto de 80 horas de duración.

1 Cfr. *Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre*. BOE, 28 de noviembre de 2008, núm. 287.

2 Algunos de los precedentes históricos de la formación inicial de los profesores de secundaria en España fueron la *Escuela Normal de Filosofía* (1842), la *Cátedra de Pedagogía* de la Universidad de Madrid (1904), el *Instituto-Escuela* (1918), la *Sección de Pedagogía* (1931), los *Ayudantes Becarios* (1957-1962) y la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963-1970).

El CAP, juntamente con la titulación requerida, debía ser un requisito indispensable para acceder a los diversos cuerpos docentes de secundaria. No obstante, la aplicación práctica de esta normativa sufrió diversos vaivenes. Durante una serie de años el CAP primeramente fue considerado sólo un mérito y posteriormente un requisito para presentarse a las oposiciones si no se acreditaba una experiencia docente mínima de dos años. Finalmente, tal como la ley establecía en sus inicios, fue exigido tanto para las oposiciones como para acceder a una plaza de Educación Secundaria, excluyendo de este requisito a los maestros y licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía.

La falta de un adecuado marco legal, el escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, las limitaciones financieras, el profesorado inestable y la masificación hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad.

Curiosamente, si examinamos las disposiciones iniciales que marcaba la *Orden Ministerial de 8 julio de 1971*, veremos que tras los treinta nueve años que estuvo en vigor, paradójicamente el curso nunca llegó a realizarse. Concebido como un curso de postgrado, el CAP no pudo llevarse a cabo, entre otras razones, por falta de un adecuado marco legal, escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, limitaciones financieras, profesorado inestable, masificación, poco reconocimiento administrativo, escasa oferta de plazas docentes, gremialismo departamental, incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos, y un largo etc., que hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad o, como escribí en su día, *la crónica de una muerte anunciada* (Gutiérrez González, 2005).

En los *Informes de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona del curso del CAP 1972-1973*, tras dos años de funcionamiento, se señalaba que, aunque el curso estaba estructurado y organizado en trescientas horas de duración, estas eran inviables dados los siguientes problemas:

1. Falta de recursos económicos y la necesidad de establecer un presupuesto en función del coste real del alumno.
2. El abandono, la poca participación del profesorado universitario y la urgente necesidad de crear un Departamento de profesorado estable en el ICE y equipos de trabajo que investiguen y elaboren materiales en el campo de la didáctica.
3. Más flexibilidad en las materias y horarios. Era necesario establecer y diferenciar entre materias obligatorias y optativas, distribuir el horario lectivo a lo largo de todo el año escolar y suprimir el curso intensivo de verano del CAP, ya que esta fórmula estaba lejos de alcanzar los objetivos previstos.
4. Reducir el número de alumnos por tutor de prácticas: pasar de 25 a 10, pero el ideal hubiera sido de 4 a 6. Los tutores de cada materia deberían estar dirigidos por un coordinador general de la especialidad.
5. Por último se sugiere colaborar con la inspección de enseñanza media para que las vacantes de los institutos sean ocupadas por alumnos que hayan aprobado el primer ciclo del CAP (Benedito y Piquer, 1973).

Algunos responsables de los ICE trataron de dignificar y paliar la situación introduciendo algunas medidas de mejora.

Con el paso del tiempo estos problemas se acrecentaron aún más debido a la falta de infraestructura adecuada, recursos humanos, materiales didácticos, masificación de alumnos y, sobre todo, a la falta de voluntad administrativa y política para solucionarlos. El abandono e indiferencia eran grandes y el CAP subsistía en condiciones muy precarias. Algunos responsables de los ICE trataron de dignificar y paliar la situación introduciendo algunas medidas de mejora: reducir el curso a un total de 150 horas para que fuera económicamente rentable³; establecer horarios más flexibles compatibles con otros estudios o trabajos; reducir el número de alumnos de prácticas de 3 a 5 por tutor/a; experimentar fórmulas alternativas teoría-práctica-teoría, práctica-teoría-práctica; crear grupos de trabajo e impulsar experiencias alternativas al CAP. Desgraciadamente estos intentos de mejora del curso que algunos ICE llevaron a cabo fueron contados y el CAP continuaba agonizando lentamente.

Propuestas alternativas al CAP

Algunas universidades, como acabo de señalar, hicieron esfuerzos notables para encontrar alternativas de calidad y mejora de la formación inicial. Todo ello se tradujo en diversos encuentros institucionales, artículos de opinión, intercambios y propuestas de experiencias alternativas al CAP⁴. Entre otras propuestas destacaría las siguientes:

Propuesta del Grupo XV

El denominado *Grupo XV*⁵, dirigido por J.Gimeno y por C. Coll, tuvo a su cargo la elaboración de un informe técnico para la ponencia de la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) sobre las nuevas titulaciones del profesorado no universitario. En el informe se proponía un modelo de formación integrado dentro de la propia formación académica universitaria y se optaba por una doble titulación para ser profesor de secundaria: Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria —profesor de área polivalente—, y Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria —profesor especialista en alguna materia concreta pero también con formación genérica—. En ambos casos se debía cursar una diplomatura de tres años y otros dos años más relacionados con aspectos psicopedagógicos y didácticos relacionados con la especialidad cursada en la diplomatura. El currículo en ambos casos comprendía una serie de materias troncales repartidas en 150 créditos entre los que se incluía el Practicum a realizar en centros de secundaria durante un trimestre (*Grupo XV*, 1998).

³ Durante el curso escolar 1984/85 se regularon administrativamente las tasas académicas del CAP, pero estas eran económicamente inviables, por lo que los ICE de Cataluña redujeron las 300 horas oficiales del curso a un total de 150 horas (100 horas el ciclo teórico y 50 el ciclo de prácticas).

⁴ La bibliografía en torno al tema es muy abundante. En las actas de los congresos celebrados sobre formación del profesorado, se recogen artículos muy diversos sobre la formación inicial de los profesores de secundaria y en concreto sobre el CAP. Cfr. MENESES, J.A.; LARA, F. (Coord.), 1991; FERNÁNDEZ, M.; MORAL, C., 1998; ZABALZA, M.A. (Coord.), 1989.

⁵ Cfr. *Grupo XV. Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión n^o XV al Consejo de Universidades*. Madrid. MEC. 1988.

No obstante, la *Ponencia* encargada de juzgar el proyecto desestimó la propuesta del *Grupo XV*, al considerar que, por un lado, la titulación ofertada profesionalizaba en exceso y limitaba otras salidas laborales y, por otro, las dificultades que entrañaba una doble titulación de profesor de secundaria. Finalmente se optó por una única titulación de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Dicho título se obtendría tras la realización de un curso de postgrado de 600 horas y su posesión sería requisito necesario para el acceso a la docencia en la Educación Secundaria.

Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria (FIPS)

El proyecto del FIPS fue también un intento de renovación de la Formación Inicial de los Profesores de Educación Secundaria, llevado a cabo por los ICE de algunas universidades en colaboración con las instituciones administrativas del MEC y de las Consejerías de Educación autonómicas. A través de esta propuesta se emplazaba a las instancias administrativas a definir de modo claro y preciso las características básicas de la formación inicial y dotar de los medios y recursos humanos y materiales, para evitar la precariedad, el voluntarismo y la inestabilidad de los cursos del CAP.

El FIPS pretendía un cambio conceptual, procedimental y actitudinal no sólo ante la función docente sino también ante la propia disciplina. La teoría y las prácticas tenían como eje del curso las didácticas específicas.

El modelo propuesto pretendía un cambio conceptual, procedimental y actitudinal no sólo ante la función docente sino principalmente ante la propia disciplina. El programa del curso se estructuraba a través de un *módulo teórico* (400 horas) con asignaturas de carácter psico-socio-pedagógicos, fundamentación científica y didácticas específicas y un *módulo de prácticas* (200 horas) en los centros de secundaria. Tanto la teoría como las prácticas tenían como eje fundamental del curso las didácticas específicas. La experimentación del proyecto FIPS duró dos años, coexistiendo con los cursos del CAP (Brincones y otros, 1991).

El Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)

En el año 1990, el gobierno socialista deroga la *Ley General de Educación* de 1970 y promulga la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, conocida como LOGSE⁶. Esta nueva Ley planteaba también un cambio en la formación inicial. Para ser profesor de secundaria era necesario, además del título de licenciado o similar, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, que se obtenía mediante un *Curso de Cualificación Pedagógica* de seiscientas horas. La normativa señalaba el carácter profesionalizador teórico-práctico del curso, insistía en la importancia de los aspectos psicopedagógicos y didácticos y en "*el Practicum como el componente formativo vertebrador del curso*"⁷.

⁶ *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE de 4 de octubre de 1990.

⁷ Cfr. *Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica*. BOE 9 de noviembre de 1995 y la *Orden del 26 de abril de 1996*. BOE 11 de mayo de 1996.

El *Real Decreto 1692/1995* contemplaba un periodo transitorio para la plena aplicación del CCP, cuya implantación debía iniciarse a partir del año académico 1996/97. Las Administraciones educativas podían, no obstante, seguir organizando paralelamente los cursos del CAP, que se fueron prolongando hasta el 2008-2009⁸.

El Título de Especialización Didáctica (TED)

En diciembre de 2002 entró en vigor la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, la LOCE⁹, con la pretensión de reformar de nuevo el sistema educativo y la formación inicial del profesorado a través del *Título de Especialización Didáctica* o TED¹⁰, derogando con ello el CAP y el CCP. Los objetivos, finalidad y estructura del TED eran prácticamente los mismos que los del CCP. El curso del TED se configura también como curso de postgrado y abarcaba dos años, tras la titulación exigida. El primer año formativo comprendía 48,5 créditos distribuidos en materias comunes, específicas y optativas. El segundo año incluía las prácticas tutorizadas en un centro de secundaria durante tres meses y el desarrollo de 12 créditos formativos en torno al ejercicio docente y al conocimiento de la organización y programación de las materias a impartir.

Esta disposición sobre el TED, sin embargo, tuvo una vida efímera pues su aplicación, que debería haber sido efectiva a partir del curso 2004-2005, se paralizó por la aparición de un nuevo decreto que modificó el calendario de ejecución de la LOCE. Ello obedecía esencialmente a un interés jurídico de los diversos gobiernos y partidos políticos en el poder. El CCP desarrollaba la LOGSE, promulgada por el PSOE y luego derogada por el PP; el TED desarrollaba la LOCE, promulgada por el PP y luego derogada por la LOE del PSOE. Esta situación de cambios continuos evidenciaba una vez más la incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos al respecto.

El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Tal como he señalado, las diversas leyes orgánicas de educación, los referentes internos —FIPS, CCP, TED— y externos —Inglaterra, Holanda, Francia¹¹— contemplaban la necesidad de nuevos modelos de formación inicial del profesorado de secundaria, referentes que no llegaron a generalizarse, pero que evidenciaban la necesidad del cambio. En 2006 se promulga la *Ley Orgánica de Educación o LOE*¹². Esta ley, vigente

8 El CCP fue desarrollado de forma experimental en algunas universidades, entre otras: Las Palmas, La Laguna, Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Girona y Valladolid.

9 *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, 24 de diciembre de 2002, núm. 307.

10 *Real Decreto 118/2004 por el que se regula el Título de Especialización Didáctica*. BOE, 30, pp. 4716-4725.

11 Algunos referentes externos que algunas universidades tuvieron en cuenta para la confección de los planes de estudio fueron entre otros las experiencias llevadas a cabo en el King's College de Londres, o en las universidades de Exeter, Utrech, Gröniguen o Louis Lumière de Lyon.

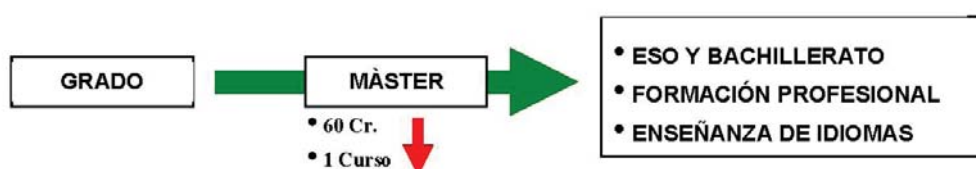
12 *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 4 de mayo de 2006, núm.106.

Las diversas leyes orgánicas y los referentes internos y externos contemplaban la necesidad de nuevos modelos de formación inicial del profesorado de secundaria, aportando como novedad su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

actualmente, puso de relieve de nuevo la necesidad de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado, aportando como gran novedad su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior. Según la LOE, para acceder a una plaza de profesor de secundaria, tras la obtención de un título de grado, se deberá cursar un Máster de carácter profesionalizador, que es requisito legal para el ejercicio de la profesión docente¹³.

La duración establecida para el Máster es de un año y consta de sesenta créditos destinados a la adquisición por parte del profesorado de las habilidades necesarias para ejercer la actividad docente. Los créditos se organizan en torno a tres módulos subdivididos a su vez en materias o asignaturas: a) Módulo genérico: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación.* b) Módulo específico: *Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.* c) *Practicum*, prácticas en centros de secundaria. Asimismo el alumno ha de realizar un *Trabajo de Fin de Máster*. Una vez obtenido el título de *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, el estudiante debería poseer la formación y competencias necesarias para ejercer como profesor de educación secundaria. El título le habilitará también para acceder al tercer ciclo de estudios universitarios, los estudios de Doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios.

Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



- MÓDULO GENÉRICO (15 Cr)**
Psico – Socio – Pedagògic (3x5)
- MÓDULO ESPECÍFICO (25 Cr)**
Complementos disciplinares (10)
Formación didáctica (12'5)
Investigación e innovación educativa (2,5)
- PRÀCTICUM I TFM (20 Cr)**
Pràcticums I y II (5 + 10)
Trabajo Final de Máster (5 Cr)

- Biología – Geología
- Cultura Clàssica - Llatí i Grec
- Dibujo
- Educación Física
- Filosofía
- Física – Química
- Formació Profesional (Salud y Servicios)
- Geografía e Historia
- Inglés
- Lengua y Literatura – Catalán, Castellano
- Matemáticas

Estructura académica del Máster desarrollado en la Universidad de Barcelona

¹³ El Máster quedó regulado en el capítulo IV del *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre* y desarrollado posteriormente en la *Orden Ministerial 3858/2007 de 27 de diciembre*. BOE, 19 de diciembre de 2007.

Las expectativas optimistas del Máster se han visto un tanto frustradas debido a las condiciones desfavorables de su puesta en marcha durante el curso 2009-2010 y han despertado los viejos fantasmas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

Consideraciones sobre el Máster

Se ha de valorar positivamente que, tras la larga y accidentada trayectoria de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, se haya puesto en funcionamiento el Máster. El cambio cualitativo y cuantitativo respecto al CAP en cuanto a contenidos, número de horas y organización es muy importante. Por primera vez las universidades y las Consejerías de Enseñanza de las diversas Comunidades Autónomas han firmado convenios de colaboración, que posibilitan mejorar la simultaneidad entre la teoría y la práctica, facilitar el acompañamiento profesional del estudiante tanto desde la universidad como del centro educativo y adquirir las competencias personales profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, las expectativas optimistas del Máster se han visto un tanto frustradas debido a las condiciones nada favorables de su puesta en marcha durante el curso 2009-2010 y han despertado de nuevo el pesimismo y los viejos fantasmas que a lo largo de la historia han acompañado a la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria.

Inicio adverso

El Máster ha tenido en gran parte de las universidades unos inicios adversos y turbulentos. La falta de planificación y concreción en los planes docentes, los intereses corporativistas de algunos departamentos universitarios, la falta de coordinación e información, unidas a las de los detractores de la *Reforma del Espacio Europeo de Educación Superior* —*Declaración de Bolonia*—, condujeron a los estudiantes de diversas universidades a dirigir continuas protestas, encierros, manifestaciones, y denuncias contra el curso¹⁴.

La obligatoriedad y validez

En el sistema actual las titulaciones académicas universitarias en general capacitan para las diversas salidas profesionales, por lo que la opción de completar la formación con un Máster es más bien una opción personal y no necesaria a nivel profesional. Sin embargo, para ser profesor de secundaria el Máster se convierte en una formación obligatoria. De ahí también la polémica y el rechazo de algunos departamentos universitarios donde la oferta de cursos de postgrado es limitada y la elección del Máster restringiría la posibilidad de elección de otros.

Asimismo, no basta con que el Máster sea un requisito, parece lógico establecer, tal como reclaman los alumnos, que el nivel académico obtenido en el mismo tenga un adecuado reconocimiento administrativo y sea también un mérito significativo para acceder a una plaza de enseñanza secundaria, ya sea como profesor contratado, interino o titular. Ello

¹⁴ En el diario *ABC* de Sevilla (10-03-2010) se escribía “los alumnos consideran el Máster una estafa”. En el diario *El País* (4-10-2010) se hablaba de los agravios comparativos del curso: “El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas”, “el coste puede variar entre 875 y 10.000 euros según la universidad”. A todo ello se añadió el boicot de muchos centros y profesores de secundaria, que haciendo uso de sus reivindicaciones legales, se negaron a colaborar en las prácticas del Máster.

sería un factor de estímulo importante de cara al interés y esfuerzo del alumnado y de responsabilidad de las instituciones y profesorado que ha de intervenir en el curso.

Infraestructura deficiente

Históricamente uno de los graves problemas a la hora de planificar la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria ha sido la falta de financiación y recursos económicos adecuados. Elevar el número de horas de 150 horas a 600 tiene unos costes económicos, de ahí la disparidad de precios entre las diversas universidades, cuyo agravio los estudiantes denuncian. La crisis económica del momento y los recortes presupuestarios a todos los niveles han acentuado aún más el problema.

Los planes docentes

Las enseñanzas del Máster se estructuran en torno a los módulos de psicopedagogía didáctica y Practicum, conocimientos que se consideran fundamentales para la adquisición de las competencias y que han de ofrecer la perspectiva necesaria para comprender y dotar de sentido la intervención educativa del profesorado. Los alumnos critican la falta de coordinación entre los módulos y asignaturas y que sus contenidos resultan demasiado teóricos en relación a la práctica. Para que ello no ocurra se debería procurar una mejor interconexión entre los diferentes módulos y asignaturas y con el contexto educativo donde han de ser aplicados. En este sentido el Practicum ha de ser realmente el *eje vertebrador* del curso, ya que en relación al mismo se debe ordenar y coordinar toda la propuesta formativa. Los diferentes períodos de prácticas deberían cumplir así la triple función de verificar, evidenciar y contrastar las competencias adquiridas a lo largo del curso.

El Practicum ha de ser realmente el eje vertebrador del curso y en relación al mismo se debe ordenar y coordinar toda la propuesta formativa.

La selección de centros y el profesorado

A nivel organizativo, el Practicum se está llevando a cabo a través de convenios de colaboración entre las Consejerías de Educación y las universidades. En Cataluña la selección de centros se ha realizado a partir de la calidad de los *Planes estratégicos*, *Planes de Mejora*, *Proyectos de Innovación Pedagógica* y prácticamente todos los centros que se presentaron han sido aceptados. Sin embargo, muchos centros que en principio se mostraban dispuestos a colaborar retiraron su oferta al considerar que las compensaciones ofertadas, tanto por parte del Departament d'Ensenyament como por parte de las universidades, se quedaron en meras certificaciones académicas. Todo ello ha generado grandes dificultades para poder asignar el alumnado a los centros y al profesorado que se consideran mejor cualificados para realizar las prácticas.

En cuanto al profesorado del Máster, a nivel universitario se debería efectuar una selección en función del conocimiento y experiencia en la Educación Secundaria, especialmente

por lo que se refiere a la impartición de asignaturas centradas en la didáctica específica y en la investigación e innovación educativa. Carece de sentido que el principal criterio de selección del profesorado universitario para impartir el Máster haya sido en numerosos casos la disponibilidad de créditos en los Departamentos universitarios sin tener en cuenta previamente su perfil.

Es importante la incorporación efectiva de los profesores de secundaria en ejercicio, articulando fórmulas que le permitan una plena dedicación al curso.

Es importante, tal como se contempla en las disposiciones reguladoras del Máster, la incorporación efectiva de los profesores de secundaria en ejercicio, articulando fórmulas que le permitan una plena dedicación al curso: profesor asociado, profesor en comisión de servicios, profesor que comparte su horario entre el centro de secundaria y la universidad u otras fórmulas que se consideren más adecuadas y efectivas. Asimismo, esta labor merece ser reconocida y compensada adecuadamente. En todo caso, gran parte del profesorado de secundaria implicado en el Practicum, más que compensaciones económicas lo que principalmente reclama es disponer del tiempo suficiente dentro de su horario laboral para poder ejercer adecuadamente su labor como tutor.

El Trabajo de Fin de Máster (TFM)

Tampoco las funciones del TFM acaban de estar bien definidas y varían según las distintas universidades que ofertan el curso. La mayoría de los planes docentes suelen coincidir en que el TFM tiene la función de demostrar que el alumnado, al final de su proceso formativo, ha adquirido las competencias docentes, efectuando una síntesis del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, una propuesta educativa innovadora, pero falta una concreción práctica de dichos contenidos. Algunas de las quejas del alumnado en este sentido versan sobre las dificultades que han encontrado en la realización del TFM, al no disponer de unas directrices claras y precisas y al breve tiempo para su realización. Se precisa, por tanto, subsanar tales deficiencias a través de la adecuada planificación y tutorización a lo largo del curso.

La Evaluación

La evaluación ha de servir, por un lado, para comprobar que el alumnado en formación ha adquirido las competencias y la disposición abierta a seguir formándose y, por otro, para verificar la calidad de formación del curso. Las universidades disponen de sus propios Sistemas de Garantía Interna de Calidad a través de los cuales efectúan un seguimiento sistemático del desarrollo de los planes formativos, objetivos, contenidos y resultados obtenidos. Este seguimiento interno debería también prestar especial atención a comprobar que el Plan de Estudios del Máster se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, teniendo presente la Memoria presentada y evaluada positivamente en la solicitud de verificación del título. Paralelamente se precisan también evaluaciones externas que ayuden a corregir las posibles deficiencias y garanticen la calidad del curso.

La Formación Permanente del Profesorado deberá ser asumida por todas las instituciones y, especialmente, por el profesorado, pues de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo no asumen dicha tarea.

La Formación Permanente del Profesorado

Por último, el Máster ha supuesto una mejora significativa pero está aún lejos de ser la solución esperada y deseable. No podemos obviar la importancia de estructurar el desarrollo profesional del profesorado en las diversas etapas que comporta la introducción gradual a la carrera docente. Todo cambio de la enseñanza, sea estructural o curricular, deberá fundamentarse y coordinarse no sólo a través de una adecuada formación inicial, sino también permanente centrada en los contextos de trabajo. Este proceso inicial y continuo deberá ser asumido por todas las instituciones dirigidas a tal fin, especialmente por el profesorado, pues de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo, los profesores, no asumen dicha tarea. Sólo así podrá lograrse que la formación del profesorado no se convierta en un perfeccionamiento meramente teórico, individual y aislado, y que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa del sistema educativo ■

Referencias bibliográficas

- BENEDITO, V. y PIQUER, J. (1973): *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. Informe 9*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- BRINCONES, I.; APARICIO, J. y RODRÍGUEZ, M. (1991): *La Formación Inicial de Profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.*: Madrid: Ediciones MEC. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ECHEBARRÍA, I. y GUTIÉRREZ, J. M. (1991): “Experiencias sobre la formación inicial en el ICE de la Universidad de Barcelona”. En MENESES, J. A. y LARA, F. (Coord.): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 65–74.
- FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (1998): *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo FORCE; Grupo Editorial Universitario.
- GRUPO XV (1988): *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado*. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades. Madrid: MEC.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M. (1996): *La formació inicial dels professors de Filosofia d'Educació Secundària*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- (2005): “El CAP. Crónica de una muerte anunciada”. *Aula*, 143-144, pp. 28–31.

LORENZO VICENTE, J.A. (1996): *Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en España: Pensamiento e Instituciones (1936-1970)*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.

MENESES, J. A. y LARA, F. (Coords.) (1991): *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

MORENO, A. (1990): "El Instituto Escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, pp. 92–97.

PRATS, J. y BENEDITO, V. (1982): *Revisió del CAP a la Universitat de Barcelona. Introducció a un projecte en la línia de l'Institut-Escola*. Document inèdit. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

RUIZ BERRIO, J. (1980): "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". *Actas VII Congreso Nacional de Pedagogía. La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, vol. I, pp. 99–120.

ZABALZA, M. A. (Coord.) (1989): "La formación práctica de los profesores". *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra): ICE de la Universidad de Santiago.

Breve Currículo

José M.G. Gutiérrez González es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Filosofía, en Psicología y en Filología Hispánica. Actualmente es profesor asociado de Didáctica de la Filosofía de la Universidad de Barcelona y Catedrático de Filosofía de Educación Secundaria. Ha coordinado la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en el ICE-UB, tema en el que se doctoró con la tesis *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria de Cataluña*. Ha llevado a cabo diversas experiencias, investigaciones, cursos, encuentros y publicaciones sobre el profesorado novel y la formación inicial del profesorado. Así mismo, es coordinador del Practicum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universitat de Barcelona y del Seminario Permanente y del área de Filosofía a la ICE-UB.

Miembro de los grupos *DIGHES* y *Aula y Ciudadanía*, es coordinador y autor de varios estudios y publicaciones en torno a la elaboración de materiales curriculares para el estudio de la Ética —el hedonismo, el estoicismo, el utilitarismo, etc.— y la Filosofía —los presocráticos, Descartes, Kant, Hume— y ejercicios de Historia de Filosofía para las PAU en el ámbito de la Educación Secundaria. Ha dirigido también varios grupos de trabajo —Filosofía 2000, Didactex, Episteme—, cursos y seminarios de investigación didáctica. Entre otros cargos desempeñados destaca su labor como miembro de la Comisión Permanente del Consejo de Dirección y secretario del ICE-UB y miembro de la Comisión de la ANECA, que evaluó los Máster de Formación del Profesorado de Secundaria presentados por las diferentes universidades españolas.