

# Formación del profesorado y prestigio social de la profesión docente: Algunos desajustes del sistema educativo español



*Javier M. Valle*

Coordinador del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" de la UAM

El fin de curso 2013-14 se vio aderezado con la presentación en junio del Informe TALIS-2013 (OECD, 2014), el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje que, promovido desde la Organización de Estados para la Cooperación en Desarrollo Económicos, ofrece una panorámica internacional de las percepciones del profesorado de 33 países de todo el mundo en diversas cuestiones que les afectan.

La aparición de este informe, de gran impacto mediático, devuelve la cuestión docente a la actualidad del debate educativo español. De los múltiples aspectos que suelen abordarse en ese debate, he elegido dos para tratar brevemente en este artículo, por ser encontrar en ellos algunos desajustes necesitados de una atención mayor y urgente. Se trata de la formación del profesorado (inicial,

permanente y para el liderazgo) y del prestigio social de la profesión docente. Son dos aspectos, además, entre los que presumo ciertas conexiones. Ambos encierran una compleja problemática entre los que se dedican a la enseñanza en el sistema educativo español, creando una "zona oscura" sobre la que nunca se arroja la luz suficiente como para mejorar de verdad la calidad de nuestro profesorado; factor clave de la calidad global del nivel educativo de un país a tenor del consenso de organismos supranacionales.

Por un lado, se oye que nuestros profesores carecen de la formación inicial suficiente e incluso se plantean propuestas para endurecer las condiciones de acceso al Grado de Maestro o al Máster de Profesor de Secundaria (Álvarez y Silió, 2014). Por otra parte, los directores de centro españoles consideran que la profesión docente en nuestro país no está bien valorada en la sociedad (INEE, 2014 a: 4) lo que supone asumir que el valor que da la sociedad a su trabajo no es el que merecen. Tal vez ambos aspectos guardan cierta conexión y suponen un binomio que debería estar mejor ajustado en nuestro sistema educativo.

En cuanto a la Formación Inicial del Profesorado, si bien los cambios derivados del Proceso de Bolonia han posibilitado ampliar los estudios de Magisterio desde una Diplomatura (3 años) a un Grado (de 4), con unos planes de estudio que ponen más énfasis en la práctica, todavía siguen estando muy cargados de aspectos relativos a psicología (especialmente psicología evolutiva y de la educación) y mantienen déficits graves en formación pedagógica, como por ejemplo, en lo relacionado con la atención a la diversidad, en los recursos para abordar con éxito la diversidad cultural desde un enfoque intercultural, en lo necesario para la gestión de los centros y el liderazgo pedagógico, o en dotarlos de una imprescindible dimensión europea e internacional, imperativa en un contexto globalizado como el actual<sup>1</sup>.

La reforma ha obligado también a reformas en el sistema de formación de los profesores de Educación Secundaria, pero los cambios han sido a mi modo de ver, insuficientes y, por tanto, han desperdiciado una gran oportunidad. Es evidente que el antiguo

---

<sup>1</sup> Si se hace un repaso a los planes de estudio relativos a los Grados de Magisterio, en la mayoría de las universidades, asignaturas como "Educación intercultural", "Liderazgo escolar", "Atención a personas con discapacidad en el aula", "Educación Comparada", "Educación Internacional", "Educación Europeísta" si aparecen, suelen estar relegadas a un carácter optativo.

*Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*<sup>2</sup> no ofrecía garantías mínimas de una formación inicial de calidad. El nuevo *Máster de Formación de Profesorado de Secundaria* ha pretendido mejorarla<sup>3</sup>. Sin embargo, el modelo, que no ha cambiado radicalmente<sup>4</sup>, sigue siendo insuficiente. En España, donde se sigue el modelo denominado "consecutivo"<sup>5</sup>, los profesores de secundaria acceden a su formación pedagógica, a su cualificación profesional como docentes, después de poseer un título de Grado en un área del conocimiento (física, lengua y literatura, filosofía, matemáticas...). En los países donde el modelo que se sigue es el "simultáneo", desde el inicio del Grado los titulados se forman para ser profesores de alguna disciplina o de algunas disciplinas afines a un área de conocimiento concreta. La ventaja del modelo "consecutivo" es que dota al profesorado de un amplio conocimiento de su disciplina pero no suele darle excesivas competencias pedagógicas, algo muy necesario en la etapa de secundaria, sobre todo en las aulas de hoy: interculturales, diversas, con tecnologías educativas complejas...

En los países de modelo "simultáneo" (Alemania o Suecia sirven de ejemplo), desde que se empieza la carrera se persigue el título concreto de profesor en un área determinada. Y se estudian los contenidos disciplinares de ese área, sí; pero los necesarios para el currículo de la secundaria; y no más. Si se quieren estudiar más contenidos disciplinares, la carrera que debe estudiarse es la propia de la disciplina correspondiente. Pero si se quiere ser profesor de una disciplina se estudia el Grado de profesor de esa disciplina.

En los modelos como el nuestro, consecutivos, lo sustantivo es la disciplina, y el calificativo es la condición de ser profesor. En definitiva, en nuestro modelo formamos "gente que sabe mucho de algo y que enseña ese algo". En los modelos "simultáneos", lo sustantivo es la condición de ser profesor, y lo adicional, lo calificativo, es la disciplina que se enseña. En esos modelos eres

---

<sup>2</sup> El CAP surge en el marco del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 (MEC, 1970).

<sup>3</sup> Un brillante y exhaustivo análisis de la puesta en marcha de este *Máster* ha sido realizado recientemente por Manso (2012).

<sup>4</sup> El *Master* es, sin duda, una extensión y una mejora profunda del CAP. Pero el modelo estructural de la *Formación Inicial del Profesorado de Secundaria* no cambia en cuanto que se exige una titulación previa en un área de conocimiento que se complementa con una formación posterior en cuestiones pedagógicas.

<sup>5</sup> La Red Europea de Documentación en Educación (EURYDICE) ha publicado una obra donde los modelos de formación inicial del profesorado están bastante bien definidos y explicados (EURYDICE, 2003).

“profesor de algo” y no “alguien que sabe de algo y se dedica a enseñar sobre eso que sabe”.

La ventaja del modelo “simultáneo” es que la formación pedagógica es muy buena y la disciplinar es más que suficiente. La desventaja de nuestro modelo “consecutivo” es que la formación pedagógica resulta insuficiente respecto de la disciplinar. En efecto, y según datos del informe español que sobre TALIS realiza el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, en España, casi 1 de cada 10 profesores no se siente suficientemente preparado en estos aspectos (INEE, 2014 c: 22); eso sí, en cuanto a formación disciplinar, nuestros profesores se sienten muy bien preparados. El 99% de ellos así lo señala (INEE, 2014 c: 22). Pero a tenor de un estudio secundario sobre los datos de TALIS el nivel de percepción de auto-eficacia de los profesores españoles está por debajo de la media de la OCDE (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2014: 13-37). Sería interesante contrastar la hipótesis de si la escasa preparación en las materias pedagógicas que señala ese casi 10% de los profesores españoles es una variable que pueda estar detrás de esa baja percepción de auto-eficacia...

Por otra parte, la selección de quienes van a formarse como futuros profesores no se percibe suficientemente exigente. Igual que para la sanidad, el otro elemento clave de las políticas públicas más básicas en una sociedad moderna, la selección para los estudios de profesorado debería ser la que exigiera las más altas notas de acceso. Podemos acudir al ejemplo de Finlandia, donde para ingresar en los estudios que conducen a la profesión docente se exige superar el 9 de media en los estudios anteriores (sólo uno de cada cuatro aspirantes consigue una plaza) (Melgarejo, 2006).

Esta “impresión” de que nuestros futuros maestros y profesores precisan una formación inicial sobre la que debe tenerse mayor exigencia de acceso está ratificada por algunos datos que provienen de encuestas al conjunto de la sociedad. Así, por ejemplo, un reciente informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE) sobre *El prestigio de la percepción docente. Percepción y realidad*, señala:

Un 73% de los encuestados estaría de acuerdo con que el acceso a la carrera de Maestro debería ser tan exigente como el acceso a la de Medicina. También una mayoría amplia (68%) ve favorablemente una formación específica de grado para los

profesores de secundaria, en lugar del modelo actual (FESE, 2013: 158).

En relación con la Formación Inicial del Profesorado hay otro tema que nuestro país ha venido descuidando: la necesidad de formar a los cargos directivos y de gestión de los centros y de formar a los profesores en el liderazgo pedagógico. Para que un centro educativo funcione adecuadamente, no basta que esté gestionado por un profesor; debe estar en manos de un profesor que se ha preparado para ello recibiendo la cualificación que le otorgue las competencias requeridas de liderazgo pedagógico, gestión de recursos humanos y administración de recursos materiales y financieros para llevar una estructura tan compleja como son los centros educativos de hoy en día (con tecnología educativa, diversidad cultural, inclusión de personas con discapacidad...etc).

En su capítulo referido a la dirección de centros y la formación de los directores escolares, el mencionado TALIS es claro al señalar:

*In the same way that the knowledge and skills students obtain from their schooling is influenced by the quality of the preparation and the conduct of teachers, the quality of a nation's schools relies heavily upon the preparation and conduct of its school leaders (OECD, 2014: 65)<sup>6</sup>.*

Y, precisamente, al respecto de la formación de los directores escolares, la figura 3.6 de ese informe ilustra que España ocupa el cuarto puesto en cuanto al déficit en la formación de liderazgo pedagógico de sus directores de centro (OECD, 2014: 69).

Nuestro propio INEE lo expresa claramente:

*Una proporción significativa de los directores no ha recibido nunca educación o formación para la administración o dirección de centros educativos o formación en liderazgo pedagógico. La falta de formación en liderazgo es especialmente notable en España, donde 4 de cada 10 directores indican no haber recibido esa formación (INEE, 2014 a: 4).*

---

<sup>6</sup> Del mismo modo que el conocimiento y las destrezas que los alumnos obtienen durante su escolarización dependen de la calidad y la conducta de sus profesores, la calidad de las escuelas de un país descansa en gran medida en la calidad y el desempeño de quienes ejercen el liderazgo escolar [traducción del autor].

Así pues, a mi modo de ver, se hace preciso que en nuestro país exista una cualificación oficial, diseñada exclusivamente para la gestión de centros escolares y que fuera un requisito sin el cual no se pudiera ejercer la dirección de centros escolares. Es el caso del Reino Unido, donde se requiere obtener la titulación de *National Professional Qualification for Headship* como requisito previo para ser Director de un centro escolar (EURYDICE, 2009: 189).

Pero no sólo la Formación Inicial está necesitada de reformas. También se hace necesario reformular de manera adecuada la Formación Permanente, elemento fundamental del desarrollo profesional docente. Siguiendo con el informe TALIS, la radiografía que hace a este respecto para el caso español detecta un grave desajuste estructural:

*TALIS data suggest that the problem of not receiving enough incentives for participating in professional development is a substantial issue for teachers in Italy (83%), Portugal (85%) and Spain (80%) (Table 4.14). This is important because participation rates in professional development are below average in Spain and at average in Portugal (Table 4.6). (...) This should be of special concern from a policy perspective in these countries (OECD, 2014: 112)<sup>7</sup>.*

El propio INEE en nuestro país hace una lectura de los datos de TALIS convergente con esos planteamientos y es contundente al reconocer que cuatro de cada cinco profesores creen que no tiene incentivos que fomenten la participación en actividades de desarrollo profesional (INEE, 2014 b: 3).

El último de los retos referidos a la Formación del Profesorado, se deriva de la importancia de la inducción en la profesión docente, entendida como el período práctico durante la formación inicial y el modelado de los primeros años de ejercicio docente. Muchos estudios han señalado ese período de inducción como crítico para

---

<sup>7</sup> Los datos de TALIS sugieren que para los profesores de Italia (83%), Portugal (85%) y España (80%) es un problema sustancial no recibir los incentivos suficientes para tomar parte en actividades de desarrollo profesional (Tabla 4.14). Esto es importante porque las tasas de participación en actividades de desarrollo profesional están por debajo de la media en España y en Portugal (Tabla 4.6). (...) Desde la política educativa, esto supondría una especial preocupación para estos países [traducción del autor].

alumbrar un “buen profesor”<sup>8</sup> y también lo ha hecho la propia Comisión Europea (UE, 2010). Esta inducción docente no está suficientemente cuidada aún en nuestro país. De nuevo, el informe TALIS nos lo refleja de manera explícita:

*In some countries, most teachers work in schools that don't have a formal induction programme. This is the case in Brazil, Mexico, Poland, Portugal and Spain, where between 70% and 80% of teachers work in schools that do not have an induction programme (OECD, 2014: 89)<sup>9</sup>.*

Es preciso, por tanto, mejorar lo referido a la inducción de nuevos profesores en España, empezando por seleccionar muy bien a los centros donde los futuros docentes hacen prácticas durante su formación inicial. Cualquier centro no vale para ser ejemplo en el proceso de inserción de futuros profesores en la cultura escolar, sino que deben ser aquellos en los que se reconozcan “buenas prácticas”. También sería recomendable que el profesor en prácticas o el que se inicia en el ejercicio profesional por vez primera estuviera orientado por mentores que realmente tengan la capacidad de guiarles en su proceso de inducción (a los que no estaría de más ofrecerles una formación adecuada, incentivos de diversa naturaleza...etc.).

Todos estos déficits en la formación docente española (inicial y permanente) son de urgente atención. Desde mi entender, pueden estar, además, detrás de la percepción que sobre el prestigio de la profesión docente se tiene.

En España, menos del 10% de los profesores piensa que su profesión está bien valorada (INEE, 2014 c: 137). Esto es especialmente problemático para nuestro país, en comparación con los otros participantes de TALIS, ya que en ese dato, la media de la

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados, en cooperación con el Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, impulsó un estudio titulado *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas*, cuyo objetivo era analizar los factores de calidad en la dimensión práctica de la formación y experiencia iniciales del futuro profesorado de educación secundaria. Presentado el 24 de junio de 2009 en la sede del Consejo Escolar del Estado, ofrece un interesante repertorio de posibles medidas para atender mejor estas cuestiones. El estudio está disponible en:

[http://www.consejogeneralcdl.es/images/Dimension\\_practica\\_formacion\\_inicial.pdf](http://www.consejogeneralcdl.es/images/Dimension_practica_formacion_inicial.pdf)

<sup>9</sup> En algunos países, la mayoría de los profesores trabajan en escuelas que no tienen un programa formal de inducción. Es el caso de Brasil, España, México, Polonia y Portugal, donde entre el 70% y el 80% de los profesores trabajan en centros educativos donde no existe tal programa de inducción.

OCDE es el 28% y hay países con porcentajes del 59% (Finlandia) o incluso el 66% (Corea); por debajo de nuestros niveles sólo están Suecia y Francia (5%) y Eslovaquia (4%) (INEE, 2014 c: 137). Resulta curioso saber que Francia es uno de los paradigmas del modelo "concurrente" de formación del profesorado de secundaria (al igual que España) y que Finlandia, por el contrario, representa uno de los buenos ejemplos de modelo "simultáneo". Y ya dijimos que según el estudio de FESE, en nuestro país parece existir una amplia mayoría de acuerdo con exigir lo mismo para entrar en la carrera de maestro que para entrar en la de medicina y también a favor de cambiar la formación de profesores de secundaria hacia el modelo "consecutivo" (FESE, 2013: 158).

No obstante, hay que señalar que la negativa percepción de los profesores sobre el prestigio que les otorga la sociedad está desajustada respecto de la percepción que la propia sociedad tiene sobre el prestigio de sus profesores... ¡Pero no demasiado! Según el mencionado estudio de FESE, sobre un listado de profesiones, las respuestas de los encuestados colocan las profesiones de maestro y profesor de secundaria en los puestos 21 y 22, por debajo de Médicos, Bomberos, Pilotos, Arquitectos, químicos, físicos, ingenieros, biólogos, dentistas, asesores financieros, enfermeros, farmacéuticos, notarios, técnicos de laboratorio, economistas... (FESE, 2013: 17). Además, según el INEE (INEE, 2014 c: 137), una encuesta del CIS de 2013 señala que el 54% de los encuestados respondió que la profesión docente tiene bastante o mucho prestigio social –por tanto hay un 46% de la población encuestada que no piensa así...- pero que, a pesar de ello, sólo el 6,5% elegiría la profesión de profesor para sus hijos...

El desajuste se aprecia mejor cuando se observa que "En una escala del 1 al 5, los encuestados atribuyen a los profesores de secundaria un prestigio de 3,7, mientras que ellos se atribuyen un prestigio de 2,3 y querrían tenerlo de 4,5" (FESE, 2013: 19).

Las conexiones entre la formación de nuestros profesores y la consideración de su prestigio se refuerza también con el dato de que el 81,2% de los encuestados en el estudio de la FESE considera que un mayor prestigio de la profesión atraería mejores candidatos (FESE, 2013: 11). Dicho de otra manera, la sociedad percibe que el aparente escaso prestigio social de la profesión alimenta que a ella aspiren candidatos "mejorables", lo que nos devuelve a la cuestión de la importancia de una mejor selección a la hora de elegir

candidatos para iniciar sus estudios en las profesiones relacionadas con la enseñanza.

Otro dato interesante al respecto es que el 78% de los encuestados en ese estudio apoya el argumento de que si aumentase el prestigio de maestros y profesores mejorarían los resultados de nuestro sistema educativo (FESE, 2013: 11). Y evidentemente, según los informes internacionales, los resultados del sistema mejoran cuando el profesorado es de calidad, lo que se consigue, en gran medida, seleccionando muy bien a los candidatos a futuros docentes y con una formación de estos lo más exigente posible, no sólo en relación a la disciplina que enseñan sino en lo referido a las cuestiones pedagógicas y de liderazgo.

Cuestión esta última, la del liderazgo que conecta con otra que tiene que ver con la autoridad de los docentes. Una mejor formación en liderazgo podría tal vez mejorar la autoridad del profesorado, tanto ante los propios padres, como ante los alumnos.

Desgraciadamente, parece que España tampoco presenta un buen panorama en relación a aspectos que tiene que ver con la autoridad, como son el mantenimiento de un buen clima de aprendizaje en el aula sin frecuentes interrupciones. Así, por ejemplo, según el informe TALIS (INEE, 2014 c: 129) España está por encima de la media de los países de la OCDE en el porcentaje de profesores que estiman que su clase es muy ruidosa (40% frente a 25%), que pierden bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos (42% frente a 30%) y que cuando comienza la clase tienen que esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se quedan en silencio (42% frente a 30%). Y, por el contrario, España tiene un porcentaje por debajo de la media en los profesores que estiman que los alumnos de la clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable (60% frente al 70%).

Por su parte, la sociedad parece tener claro la necesaria conexión entre prestigio social y autoridad del profesor. Para el 77,2% de los encuestados en el estudio de FESE un mayor prestigio de los profesores aumentaría su autoridad (FESE, 2013: 11).

A mi modo de ver, una lectura cruzada de todos los datos que se han ido desgranando en este artículo y que básicamente ha puesto en diálogo los del estudio TALIS (referido a la percepción de los docentes) con los del estudio de la FESE (referido a la percepción

de la sociedad sobre los docentes), permite atisbar conexiones entre "formación del profesorado / prestigio profesional docente / calidad educativa". Al menos desde mi modesta perspectiva una mejora en la formación inicial del profesorado aumentaría la imagen que los profesores tienen de sí mismos y la que la sociedad percibe de ellos; y, por ende, el prestigio social de la profesión docente aumentaría. Además, unos profesores mejor formados y que se sienten más reconocidos y respaldados por la sociedad desempeñarían su trabajo, sin duda, con mayores niveles de eficiencia y tal vez, provocarían una mejora real en el rendimiento de nuestros alumnos que, sin ánimos alarmistas, pero a todas luces, dista, a tenor de informes internacionales como PISA, de ser el que le corresponde a un país de nuestro nivel social y económico. Y ese mejor rendimiento aumentaría, a su vez también, el prestigio de la profesión.

Abordar, pues, de manera integrada, la realidad encerrada por ese triángulo ("formación del profesorado / prestigio profesional docente / calidad educativa") representa hoy, tal vez, uno de los retos de la política educativa española más acuciantes.

Un reto que parece no enfrentarse con la responsabilidad política que se merece. Tal vez ayudaría el esperado *Estatuto Profesional Docente*, anunciado desde hace años por diferentes administraciones educativas que han ido gobernando (de distinto signo político) pero que ninguna ha sido capaz de sacar adelante. Ojalá llegue pronto.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ, P. y SILIÓ, E. (2014): Cualquier titulado no vale para ser maestro. *El país*, 24 de abril de 2014.

EGIDO, I., LÓPEZ-MARTÍN, E., MANSO, J. y VALLE, J.M. (2014): Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. Un análisis a partir de los resultados de TALIS-2013. En INEE, *TALIS-2013: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Análisis secundario*, pp. 13-37. Madrid: INEE.

EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Bruselas: EURYDICE.

- EURYDICE (2009): *Key Data on Education in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- FESE / Fundación Botín (2013): *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Madrid: FESE / Fundación Botín.
- INEE (2014 a): TALIS-2013, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe Español. *Educaine*, nº 33, junio de 2014, p. 1.
- INEE (2014 b): TALIS-2013, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe Español. *Educaine*, nº 34, junio de 2014, p. 1.
- INEE (2014 c): *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: INEE
- MANSO (2012): *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MEC (1970): Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* de 6 de agosto de 1970.
- MELGAREJO, J. (2006): "La selección y formación del profesorado. Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 237-262.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey*. OECD Publishing.
- UE (2010): *European Commission report on "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policymakers"*, SEC (2010) 538 final.

Javier Valle