

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA MIRADA COMPARATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA

Joan Maria Senent Sánchez
Universidad de Valencia

Fechas de recepción y aceptación: 17 de marzo de 2011, 14 de abril de 2011

Resumen: El artículo comienza exponiendo los modelos que se han utilizado en la formación del profesorado de Secundaria y sus características, para adentrarse en el modelo de formación español y analizarlo a la luz de esos paradigmas formativos.

Posteriormente se describe el cambio realizado en España con la introducción del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, estudiando el efecto de los cambios y las dificultades habidas en su introducción.

En la segunda parte se analiza la formación de los docentes europeos desde variables como el modelo formativo, los salarios, el tiempo de trabajo o la jubilación, y se establece una serie de conclusiones finales sobre la realidad y la prospectiva del profesorado de Secundaria en la Unión Europea. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones y algunos interrogantes sobre esa realidad.

Palabras clave: formación del profesorado, Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

Abstract: The paper begins explaining the models used in the teachers training secondary school and their characteristics. After it studies the Spanish model training and analyzes it in light of these training paradigms.

Later is described the change made in Spain with the introduction of the Master Secondary Teacher Training, studying the effect of the changes and difficulties encountered in their introduction.



In the second part, the paper discusses the European secondary teachers training from variables as the training model, wages, working time and retirement, establishing a series of conclusions about reality and the prospective of secondary teachers in the European Union, ending with some conclusions and some questions about that reality.

Keywords: Teachers training, Master Secondary Teacher Training.

1. PARADIGMAS DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde hace treinta años han sido numerosos los artículos y textos sobre el tema de la formación del profesorado, tanto en el contexto español como en el europeo. En todos ellos se presentan y analizan los dos modelos que a lo largo del último siglo han marcado las tendencias pedagógicas en esa formación del profesorado, destacando que esa formación desarrolla tres bloques diferentes que de manera diversa se han ido repitiendo en todos los modelos formativos presentados durante este tiempo y que se pueden resumir del siguiente modo:

a) Bloque de contenidos científicos de las diversas disciplinas docentes

Desarrolla las competencias, conceptos y procedimientos de cada disciplina, lo que conlleva un estudio especializado de ésta ya sea a nivel de varias asignaturas universitarias, ya sea incluso a nivel de una titulación. Este bloque incluye la epistemología de las materias pero no hace referencia a su docencia y en consecuencia no aborda ningún aspecto didáctico o metodológico de ésta.

b) Bloque de formación profesional, compuesto a su vez de dos partes

b.1) Contenidos referentes a la vida profesional del docente y a las prácticas en centros escolares

Este bloque trabaja aquellos aspectos formativos que serán necesarios al futuro profesional, tales como leyes, normativas, conocimiento de la organización escolar, cuestiones deontológicas, corporativas, acceso al trabajo, etc. Incluye las prácticas realizadas en centros escolares en las que el estudiante ha podido encontrar las primeras situaciones educativas vivenciadas ahora, no desde el recuerdo de su etapa de estudiante sino como futuro profesional.



b.2) Bloque de las didácticas específicas de las disciplinas que deberá enseñar el futuro docente

Se trata de aprender a enseñar y, en consecuencia, de desarrollar las habilidades comunicativas, los sistemas de aprendizaje, las metodologías adecuadas, etc., a la enseñanza de las disciplinas. Este bloque incluye también aspectos sociológicos y psicológicos del grupo y el contexto donde va a actuar, tanto respecto al contexto inmediato (clases y alumnos) como al contexto lejano (sociedad, familia, etc.).

Cuando se analizan los modelos organizativos que en la formación del profesorado se han usado en este último siglo, observamos claramente dos grandes modelos en función de la combinación que realizan de los tres bloques antes mencionados:

a) Modelos consecutivos

Son aquellos en los que la combinación de los bloques anteriores se realiza en dos momentos claramente distintos. En primer lugar se desarrolla el bloque A: contenidos científicos de las disciplinas, que habitualmente dan lugar a una titulación universitaria o a una especialidad dentro de una titulación. En segundo lugar se cursan los módulos B (cuestiones profesionales y prácticas y aspectos didácticos).



b) Modelos simultáneos

En este caso se desarrollan al mismo tiempo los tres módulos, de forma que en la titulación correspondiente se desarrollan tanto los aspectos de contenidos como los didácticos y profesionales.



2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La formación inicial del profesorado no universitaria en el sistema educativo español ha ofrecido siempre dos modelos diversos, uno para Educación Infantil y Primaria, y otro para toda la Educación Secundaria, incluyendo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y la Formación Profesional. Ambos modelos han seguido planteamientos diferentes: en el de Educación Infantil y Primaria se ha tratado siempre de un modelo simultáneo, mientras que el de Secundaria ha sido siempre consecutivo, a pesar de los intentos de las instituciones pedagógicas, que en cada una de las reformas han intentado que hubiera un cambio de modelo, a lo que tanto el Ministerio de Educación como posteriormente las comunidades autónomas se han opuesto, aduciendo razones de complejidad organizativa y de economía.

Si bien la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria data del siglo XIX a partir de la creación de las escuelas normales, y en consecuencia posee una larga tradición organizativa y pedagógica, la formación del profesorado de Secundaria

data de principios de los años setenta y fue entendida durante cuarenta años como un breve complemento a la formación del licenciado o ingeniero, denominado certificado de aptitud pedagógica¹, con una duración de escasos meses y un breve período de prácticas. Como mostraremos posteriormente, ha sido a partir de la reforma universitaria², motivada por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, cuando podemos decir que la formación del profesorado de Secundaria se ha sistematizado dentro de la nueva estructura universitaria a nivel de máster.

Por el contrario, la formación del profesorado de Educación Primaria, que a partir de los años cincuenta incluyó también la de Educación Infantil, siempre estuvo confiada a una institución de carácter pedagógico, las escuelas normales, de clara inspiración francesa. La formación del profesorado en esta institución era considerada Enseñanza Secundaria Superior hasta la ley General de Educación de 1970, que exigió el nivel de Educación Superior para los maestros, por lo que se inició la integración de estos estudios en la universidad en un proceso que culminó a mediados de los años setenta. Desde entonces, la formación del profesorado de Infantil y Primaria se mantuvo como una diplomatura universitaria hasta la última reforma de la Universidad (Plan Bolonia) que la convirtió, como todos los grados universitarios en España, en una formación de cuatro años.

3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1 *La formación del profesorado de Secundaria en España*

Como se indicó en páginas anteriores, la formación del profesorado de Secundaria ha seguido siempre en España un modelo consecutivo en el que los profesores han tenido que obtener una “licenciatura” de cinco años en cualquiera de las áreas científicas o han cursado una ingeniería superior también de cinco años. En estas titulaciones iniciales no se contemplaba ningún itinerario especial para la docencia. Se trataba de formar a un químico, un historiador o un ingeniero sin presuponer que fuera a dedicarse a la docencia en Educación Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional.

Posteriormente cursaba un complemento pedagógico, el CAP (curso de aptitud pedagógica³) de varios meses de duración, en el mejor de los casos, y un corto período de

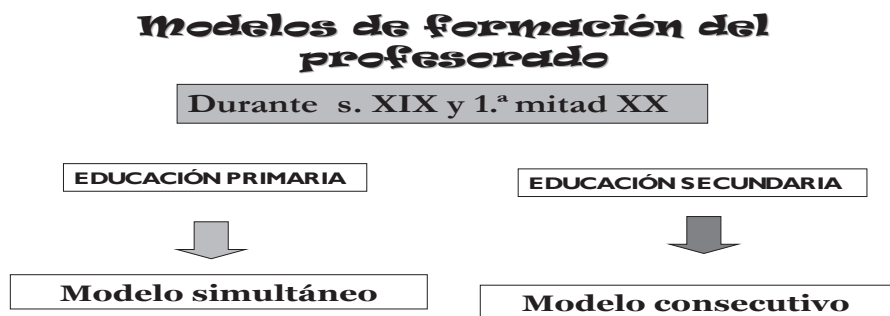
¹ El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) fue establecido por la Ley General de Educación de 1970 y desarrollado en la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971.

² El curso 2009/2010 ha sido el primero en el cual no se ha impartido el CAP, en su lugar se ha implantado un máster específico para este fin, debido a la entrada en vigor del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), conocido como Plan Bolonia.

³ Véase nota 1.



prácticas (durante escasas semanas) en centros de Secundaria. Esta formación, claramente insuficiente, recibió una fuerte crítica de las instituciones y organismos pedagógicos desde su implantación y fue retocada en diversas ocasiones sin llegar a cambiar el modelo, pese a las promesas de los diferentes ministerios durante los últimos veinte años.



La reforma del Espacio Europeo de Educación Superior vino a cambiar definitivamente las cosas, suprimiendo el CAP y estableciendo la formación del profesorado de Secundaria mediante un máster con una duración de un año académico y una carga de 60 créditos ECTS⁴.

En el período previo a la implantación del máster, el Ministerio de Educación estableció un período de consultas con las universidades e instituciones pedagógicas en el que la opinión claramente mayoritaria fue que se estableciera, al menos para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), una formación simultánea semejante a la que existe en algunos países centroeuropeos (Bélgica, Austria, Holanda, Dinamarca, etc.). Si bien los responsables ministeriales solían coincidir en las ventajas de esa fórmula, contraponían que su coste económico resultaba muy superior al modelo consecutivo, por lo que finalmente se decantaron por este último.

La implantación del máster recibió una fuerte contestación en su inicio por parte de los estudiantes, que no deseaban cursar un año suplementario a la finalización de sus licenciaturas, y también por parte de algunas facultades y colegios profesionales, que ponían en duda la necesidad de una formación pedagógica para los profesores de Secundaria y aducían que bastaba con una buena formación disciplinar.

⁴ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas.

Este insólito argumento, que contrastaba con la problemática cada vez mayor de las aulas de Secundaria, donde los problemas fundamentales son de gestión del grupo-clase y de metodología y didáctica de la enseñanza, no fue tenido en cuenta por el Ministerio, pese a las fuertes presiones, y finalmente se estableció la formación a nivel de máster con carácter obligatorio para todos los futuros docentes de Secundaria.

Otra de las causas de contestación fue el establecimiento de requisitos lingüísticos para cursar ese máster, pues se ha establecido que el estudiante para poderse inscribir en él debe poseer el nivel B1 (MCER⁵) de una lengua extranjera (inglés, alemán, francés o italiano). Asimismo, en las comunidades autónomas con lengua propia⁶, se ha establecido la necesidad de dominar esa lengua al menos a un nivel A2 respecto a la escala anterior, lo que ha supuesto una dificultad para la movilidad de estudiantes de comunidades autónomas monolingües hacia las universidades de las comunidades bilingües, así como también el acceso de alumnos extranjeros al máster. Esto, que inicialmente no estaba previsto, ha supuesto una cierta sorpresa, especialmente en el caso de laureados italianos que han acudido en un importante número a realizar este máster en alguna universidad española y que constituyen sin duda el colectivo extranjero más importante.

Sin duda, los estudiantes de la primera promoción del máster han tenido una dificultad añadida en el desarrollo de las prácticas durante 2-3 meses en la mayoría de los casos, así como en la realización del trabajo de fin de máster, que para muchos representaba el inicio en el campo de la investigación. Con todo, ambas cuestiones han mejorado bastante la calidad de la preparación que este curso ha ofrecido a los futuros profesores de Secundaria.

En su segundo curso de desarrollo, el Máster ha empezado en la mayoría de las universidades con bastante más tranquilidad, pues esta segunda generación de estudiantes ya ha asimilado los planteamientos y requisitos de entrada al curso y las universidades

⁵ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa.

- Bloque A: Usuario básico
 - Nivel A1: *Acceso*
 - Nivel A2: *Plataforma*
- Bloque B: Usuario independiente
 - Nivel B1: *Umbral*
 - Nivel B2: *Usuario independiente*
- Bloque C: Usuario competente
 - Nivel C1: *Dominio operativo eficaz*
 - Nivel C2: *Maestría*

⁶ Véase página 5.



han gozado de un mayor plazo de tiempo para la preparación y elección del profesorado que imparte el máster, así como para las decisiones respecto a múltiples detalles (títulos equivalentes al requisito lingüístico, selección de estudiantes, convalidaciones por otros estudios, convalidaciones de las prácticas, admisión de estudiantes extranjeros, etc.) que el curso anterior fueron resueltas sobre la marcha y causaron múltiples motivos de protesta por parte de los estudiantes y del propio profesorado que impartía el curso.

Contenido del máster:

a) Asignaturas comunes. Total: 16 ECTS

- Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: 4 ECTS
- Procesos y contextos educativos: 8 ECTS
- Sociedad, familia y educación: 4 ECTS

b) Asignaturas de la especialidad. Total: 28 ECTS

- Complementos para la formación disciplinar de la especialidad: 6 ECTS
- Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad: 16 ECTS
- Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: 6 ECTS

c) Prácticas escolares en centros de Educación Secundaria: 10 ECTS

d) Trabajo de fin de máster: 6 ECTS

Especialidades que pueden cursarse en el máster:

- Biología y Geología
- Dibujo
- Economía
- Educación Física
- Filosofía
- Física y Química
- Lengua extranjera: alemán, francés, inglés, italiano y portugués
- Geografía e Historia
- Lengua y cultura clásicas: Griego y Latín
- Lengua y Literatura castellanas
- Lengua y Literatura catalanas (Valencià)
- Matemáticas
- Música
- Orientación Educativa
- Tecnología de Procesos Industriales
- Formación y Orientación Laboral
- Área de Formación Profesional: Especialidades bio-sanitarias
- Área de Formación Profesional: Especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

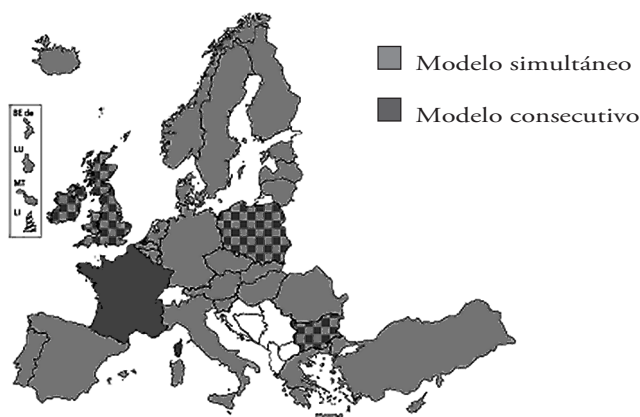
- Área de Formación Profesional: Especialidades de Informática y Sistemas Electrónicos
- Área de Formación Profesional: Empresa, Comercio y Turismo

3.2 La Formación del profesorado de Secundaria en Europa

Una visión de la situación europea nos permite percatarnos de entrada de que el modelo consecutivo sigue siendo dominante en la formación del profesorado de Secundaria, pero al mismo tiempo se hace necesario establecer una serie de matices que nos ayudarán a comprender mejor la situación.

En primer lugar, cabe destacar que tradicionalmente ha habido una diferencia clara entre los modelos formativos del profesorado de Primaria y de Secundaria. En el caso de los primeros, la práctica unanimidad de los países de la Unión Europea utiliza un modelo simultáneo (con la única excepción de Francia y de unos pocos países que usan ambos modelos). Incluso en el caso francés, totalmente excepcional por lo que concierne al entorno europeo, el cambio se produjo hace unos quince años, pues antes también utilizaban un modelo simultáneo.

Modelos de formación inicial del profesorado. Educación Infantil y Primaria

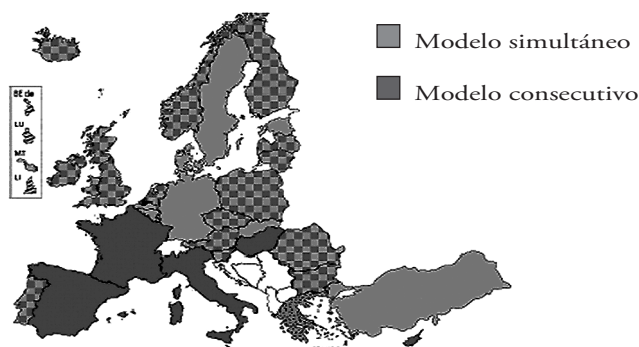


Fuente: Eurydice.

Los modelos simultáneos, que son los más antiguos en la formación del profesorado, han sido desarrollados a partir de las antiguas “escuelas normales⁷” de origen francés y exportadas durante el siglo XIX a buena parte del resto de Europa. Desde un punto de vista pedagógico, siempre se han destacado las ventajas que ofrecía trabajar al mismo tiempo los dos bloques antes indicados (disciplinar y profesional), pues permitía la reflexión sobre la práctica. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX estos modelos también recibieron la crítica de abordar los contenidos disciplinares con superficialidad y por ello no se desarrollaron en la Educación Secundaria.

Hoy, al hablar de la formación inicial de los docentes de Secundaria, conviene diferenciar entre la Secundaria obligatoria y la Secundaria superior o postobligatoria. En el primero de los casos, podemos determinar que ha habido una evolución desde una totalidad de modelos consecutivos hacia una situación en la que, aun siendo estos dominantes, ha habido bastantes países que se han inclinado por los modelos simultáneos o que utilizan ambos modelos, como se percibe en el siguiente gráfico:

Modelos de formación inicial del profesorado. Educación Secundaria Inferior



Fuente: Eurydice.

La transición entre ambos modelos se ha podido deber al aumento de las “terceras vías”, como consecuencia de la implantación de sistemas comprensivos o semi-comprensivos en la Secundaria inferior europea. Posiblemente, el hecho de aumentar

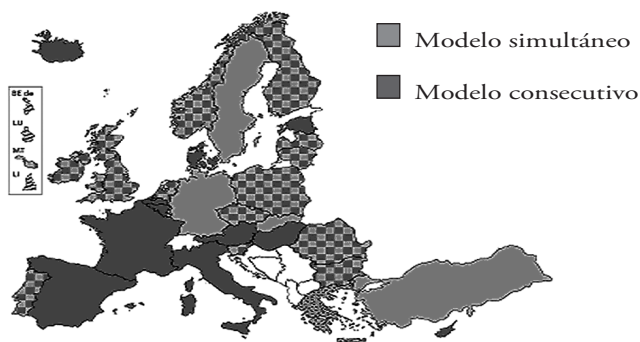
⁷ El concepto “escuela normal” es un galicismo. En Francia surgió en el siglo XIX, por ser la institución que transmitía la “norma” que los profesores debían enseñar.

la carga de contenidos procedimentales y actitudinales en esta etapa, en detrimento de los contenidos conceptuales, ha mostrado más claramente la necesidad de trabajar esos procedimientos y las correspondientes metodologías de aprendizaje en la formación del profesorado, al mismo tiempo que se realizaba el desarrollo de los aspectos más disciplinares.

Por el contrario, la Secundaria superior sigue estando dominada por los modelos consecutivos. Pese al desarrollo surgido por la implantación de las Competencias Básicas como consecuencia del Consejo Europeo de Lisboa⁸, las secundarias superiores de los diversos países de la Unión Europea siguen dando una clara primacía a los conocimientos, lo que también se recoge en bastantes sistemas de acceso a la universidad, especialmente cuando éstos se concretan en un examen.

Como se observa en el siguiente gráfico, solamente dos países, Suecia y Alemania, mantienen una estructura comprensiva en la formación de los docentes, aun cuando es numeroso el grupo de países con los dos modelos. No obstante –las estadísticas a veces nos dicen grandes mentiras–, cuando existen ambos modelos, el consecutivo es claramente dominante en el conjunto de países, en muchos de los cuales los modelos simultáneos para la formación del profesorado de enseñanza superior son de reciente implantación.

Modelos de formación inicial del profesorado. Educación Secundaria Superior



Fuente: Eurydice.

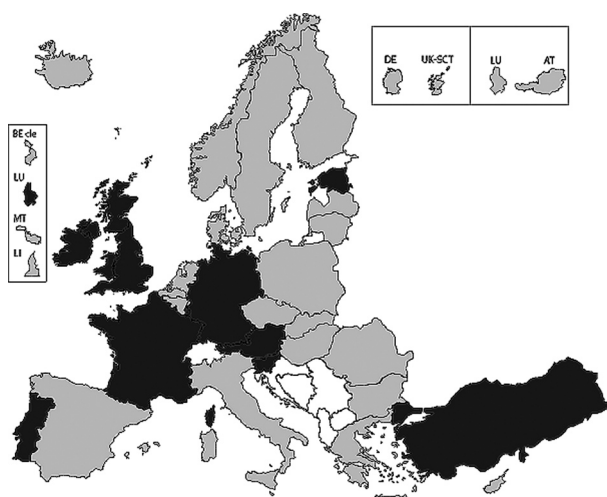
⁸ Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 marzo de 2000. Véase: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm>.



Una de las características de los modelos de formación simultánea es que el tiempo dedicado a la impartición de contenidos disciplinares sigue siendo bastante superior que el utilizado para el desarrollo de los aspectos profesionales y didácticos, lo que podría contradecir la idea de que en este modelo los contenidos tienen una importancia secundaria.

Al mismo tiempo, la duración de los estudios se encuentra en una media entre los cuatro y cinco cursos de formación para los modelos simultáneos, mientras que en los consecutivos, las formaciones didácticas y profesionalizadoras tienen una media de duración de un curso escolar, situándose en un abanico de uno a tres semestres. En esta formación profesionalizadora se encuentran las prácticas, que son claramente más largas en los modelos simultáneos que en los consecutivos. Aproximadamente, la mitad de los países organizan una fase final de la formación en los centros educativos. Esta fase suele tener efectos de profesionalización, y su correcto desarrollo y superación es requisito para la obtención del certificado que permite acceder a la docencia.

Países con fase final de la formación mediante un período docente en prácticas



Fuente: Eurydice.

Analizando finalmente las repercusiones del uso de ambos modelos, parece evidente que los simultáneos favorecen la interacción teoría-práctica y la reflexión de los conocimientos a partir de sus proyecciones didácticas, mientras que los modelos

consecutivos ponen su énfasis en el aprendizaje de conocimientos por encima de otros aspectos.

Uno de los obstáculos que los diferentes países han puesto sobre la mesa cuando han analizado el posible paso de sistemas consecutivos a simultáneos ha sido el mayor coste económico de estos últimos. Efectivamente, la impartición de los aspectos metodológicos y didácticos, así como los profesionalizantes, implica una mayor dedicación de tiempo así como requiere una mayor cantidad de personal en el seguimiento y evaluación de los períodos de prácticas. Al mismo tiempo, los estudiantes optan inicialmente entre seguir su carrera como futuros docentes o como futuros profesionales de esas disciplinas. No obstante, algunos países han desarrollado sistemas mixtos en los que siendo su desarrollo un modelo simultáneo se conjugaba con un modelo consecutivo. Esto es posible cuando se plantean itinerarios diferentes dentro de una misma formación superior.

4. EDAD, SALARIOS Y JUBILACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN EUROPA

Si bien el artículo aborda el tema de la formación inicial, resulta del todo imposible no hacer referencia a cuestiones como los salarios y la edad del profesorado, por la clara incidencia que tienen respecto al atractivo de la profesión docente y a la consideración de ésta en un entorno social.

Desde el punto de vista de la edad, cabe señalar que el profesorado español de Secundaria se encuentra por encima de la media de edad del profesorado de este nivel en la Unión Europea. Si bien se encuentra lejos de Italia (93% del profesorado mayor de 40 años y 63% mayor de 50 años), hay que destacar que, en el caso español, tan sólo el 7,8% de los/las profesores/as son menores de 30 años, lo que nos hace pensar en las dificultades en la entrada a la docencia que en estos momentos se viven en el país. Con todo, estando por encima de la media, como antes indicaba, el grupo fuerte del profesorado español se sitúa entre los 30 y 40 años, bastante lejos todavía de la jubilación.

No obstante, dado que las proyecciones demográficas de la Unión Europea para el 2015 establecen un crecimiento del alumnado del 5% (lo que sucede en pocos países), es de prever que las necesidades de profesorado aumenten, salvo en los recortes en los servicios docentes y complementarios, como ha ocurrido en el caso valenciano durante este curso (2010-2011), con paradojas de una reducción de 1.200 docentes y un aumento del 3% de los efectivos de alumnos en Secundaria.

El análisis de las necesidades docentes para poder contemplar los escenarios de jubilación que en este momento se plantean en Europa nos permite deducir que la edad de jubilación de los docentes de Secundaria europeos se sitúa entre los 60 y 65 años y apenas encontramos un caso o dos de países que sobrepasen esa edad. Eso no cuadra con



los planes anunciados por el Gobierno español de ir hacia los 67 años de jubilación en los próximos años.

No obstante cuando comparamos las jubilaciones (véase: “Jubilación del profesorado en la UE”, Eurydice) con las edades del profesorado (véase: “Edad del profesorado de Secundaria en la UE”, Eurostat, UOE (datos extraídos en julio de 2008)), y especialmente nos fijamos en las indicaciones sobre los años necesarios para poder percibir la jubilación completa, rápidamente nos damos cuenta de que una de las dos cifras deberá cambiar en un futuro cercano, pues resulta imposible que la jubilación se mantenga en esa edad, si al mismo tiempo se mantienen los años de cotización necesarios para el cobro de la pensión.

Dado que la tendencia indica una reducción de efectivos en el grupo de profesores más jóvenes por la cada vez más tardía incorporación al mundo del trabajo, será imposible poder trabajar los años que se indican actualmente como necesarios para cobrar esa pensión completa, por lo que mucho nos tememos que, en el conjunto de la Unión Europea, de las dos variables sea la correspondiente a la edad de jubilación la que se aumente para poder llegar al total de los años indicados para recibir la pensión completa, si bien las presiones de sindicatos docentes y de los propios profesores podrían tener algún efecto sobre esto.

En cuanto al tema de los salarios (véase: “Salario bruto en porcentaje del PIB por habitante”, Eurostat et Eurydice), se da una panorámica comparativa interesante, pues se nos presentan los salarios no en tanto cantidades de dinero percibidas, sino en relación con el PIB de cada país, lo que nos permite una comparativa mucho más exacta de la situación del profesorado. Respecto a la situación del profesorado español, cabe indicar tres cosas:

- El importe del salario en porcentaje del PIB/habitante es de los más altos de Europa, lo que claramente indica que, pese a lo que se suele escuchar, el docente español de Secundaria está bien pagado. Llama la atención que de los países bien posicionados en PISA, tan sólo Dinamarca tenga salarios superiores a los españoles, estando el resto (Finlandia, Noruega, etc.) bastante por debajo.
- La diferencia entre el salario inicial en principio de carrera docente y el final está sobre el 23%, lo que resulta bastante bajo, pues hay países en Europa donde el salario a final de carrera dobla el inicial, es decir, que se establece una diferencia superior al 100%. Esto indica que en el caso español cuentan bastante poco los méritos que ese profesional ha acumulado durante su trayectoria, lo que no estimula la innovación por parte del profesorado.

- En el caso español no existe diferencia entre los salarios de docentes de la Secundaria Obligatoria (ESO) y los de la Secundaria Superior (bachillerato y ciclos), siempre que ambos pertenezcan al mismo cuerpo de profesores.

5. CONCLUSIONES

En el conjunto de la Secundaria europea, parece evidente que priman los paradigmas consecutivos en la formación del profesorado. Si bien esto es cierto numéricamente, no son menos interesantes los matices que el estudio comparativo nos permite realizar y que podemos resumir del siguiente modo:

- Dichos modelos consecutivos son más frecuentes en la Secundaria superior que en la inferior, lo que hace pensar que la carga cognitiva y racionalista de los antiguos bachilleratos pervive en muchos de los planes actuales, lo que parece forzar una mayor necesidad de conocimientos y, en consecuencia, plantearse más tiempo para aquéllos.
- En la Secundaria inferior, los modelos consecutivos son claramente minoritarios (sólo aparecen en tres o cuatro países), mientras que los simultáneos son al menos la mitad de los existentes. No parece una casualidad que países con fuerte tradición en la innovación pedagógica (Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Alemania, etc.) hayan optado por el modelo simultáneo. Sin duda, la preparación psicopedagógica del profesorado tiene mucho que ver en el desarrollo de esa innovación.
- Existe un número importante de países en los que coexisten ambos modelos. En la mayor parte de ellos, aun cuando existen ambos modelos, los simultáneos son dominantes en casi todos los países. En alguno se está produciendo una transición hacia este tipo de formaciones.
- En casi toda Europa se habla de la crisis del profesorado, especialmente en los países del centro y sur del continente. Si bien sus causas son complejas y hacen referencia en la mayor parte de las ocasiones al poco reconocimiento social, hay que descartar el salario como una de ellas, pues el cuadro salarial indica que en la Unión Europea los salarios son en general buenos, en el entorno de una clase media, siempre referido al contexto sociolaboral de cada país.
- Existen dos cuestiones preocupantes en el análisis de los grandes datos socioeconómicos que conciernen al profesorado:
 - a) En algunos países de la Unión Europea (Italia sería el caso extremo), las medias de edad del profesorado son bastante elevadas, sobrepasando los 45 y acercándose a los 50 años, mientras que casi no existen docentes menores



de 30 años. La consecuencia de ello es una mayor resistencia a la innovación educativa (la fuerza de la rutina es importante) y las importantes necesidades docentes que se producirán en unos diez años, en un contexto socioeconómico quizás no muy favorable.

b) Con los parámetros actuales de tiempos de cotización y edad de jubilación, será imposible que miles de docentes europeos puedan llegar a percibir una pensión completa, pues el retraso de ingreso a la docencia no les permitirá completar los años requeridos. Es evidente que uno de ambos parámetros debe cambiar. ¿Cuál de ellos? ¿Se recortarán los años necesarios para percibir la pensión completa o se alargará la edad de jubilación? La adivinanza parece de fácil respuesta.

6. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ESTEVE, J. M. (2009) "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial" en *Revista de Educación* 350: 15-30.
- EURYBASE (2010) *La Formación del Profesorado en España*. (Consulta 10 de octubre de 2010 en <<http://www.eurydice.org/eurybase>>).
- EURYDICE (2004) *Glosario europeo sobre educación: Profesorado*. Bruselas, Oficina de publicaciones de las C. Europeas.
- EURYDICE (2009) *Les chiffres clés de l'éducation en Europe* (versiones francesa e inglesa). Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las C. Europeas.
- EURYDICE-UNIDAD ESPAÑOLA (2005) *La profesión docente en Europa: condiciones de trabajo y salarios*. Madrid. (Consulta 29 de septiembre de 2010 en <<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/fr/FrameSet.html>>).
- EURYDICE-UNIDAD ESPAÑOLA (2004) *La profesión docente en Europa: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. (Consulta 2 de octubre de 2010 en <<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/fr/FrameSet.html>>).
- EURYDICE-UNIDAD ESPAÑOLA (2004) *La profesión docente en Europa: El atractivo de la profesión docente en el s. XXI*. (Consulta 12 de octubre de 2010 en <<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/fr/FrameSet.html>>).
- EURYDICE-UNIDAD ESPAÑOLA (2004) *La profesión docente en Europa: Oferta y demanda en la secundaria obligatoria*. (Consulta 6 de septiembre de 2010 en <<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/fr/FrameSet.html>>).
- FERNÁNDEZ, E. Y OTROS (2010) "La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del 'capitalismo académico'" en *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*.



(Consulta 21 de septiembre de 2010 en <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/151>>).

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2010) *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de educación superior*. Barcelona, Graó.

MINGUEZ ÁLVAREZ, C. (2002) *La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: relato de una experiencia*. Cádiz, Publicaciones de la Universidad de Málaga.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2010) *Plan de Estudios de Formación del Profesorado de E. Infantil*. (Consulta 11 de octubre de 2010 en <<http://www.uv.es/graus/social/educacioinfantil.htm>>).

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2010) *Plan de Estudios de Formación del Profesorado de E. Primaria*. (Consulta 11 de octubre de 2010 en <<http://www.uv.es/graus/social/educacioprimaria.htm>>).



