

LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD

QUALITY IN THE TRAINING OF TEACHERS IN THE EDUCATION SYSTEM AND
IN PROFESSIONAL CERTIFICATES

Alicia Ros-Garrido^a y Juan García-Rubio^b

Fechas de recepción y aceptación: 12 de mayo de 2016, 20 de junio de 2016

Resumen: En este artículo se aborda la calidad en la formación del profesorado tanto del sistema educativo como de los certificados de profesionalidad. El primer apartado se centra en el análisis de la calidad educativa desde la propuesta de los organismos internacionales en tres dimensiones: equidad, pertinencia y relevancia. En el segundo se defiende la imprescindible buena formación inicial y permanente que debe poseer el profesorado. El tercer apartado analiza la calidad de la docencia de los certificados de profesionalidad, prestando atención a las particularidades de esta formación y a los cambios introducidos en los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de acciones formativas, donde se hace referencia, por fin, a lo pedagógico y didáctico de la formación. En definitiva, tanto en la educación formal y obligatoria del sistema educativo, como en el ámbito de la formación de los certificados de profesionalidad, es imprescindible mejorar la formación del profesorado y que se exija experiencia docente con el tipo de alumnado para poder responder a sus características y necesidades. El profesorado debe ser capaz de hacer frente a los renovados retos educativos y pedagógicos con los que se tiene que enfrentar y que exigen de él nuevas competencias profesionales.

^a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València.

^b Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València.

Correspondencia: Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. España.

E-mail: j.garciarubio@wanadoo.es



Palabras clave: formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado, calidad educativa, sistema educativo español, certificado de profesionalidad.

Abstract: This paper discusses quality in teachers training in both the educational system and certificate of professionalism. The first section focuses on the analysis of educational quality from the proposal of the International Organizations in three dimensions: equality, pertinence and relevance. The second defends the essential good initial and in-service training that teachers must possess. The third section analyses the quality of teaching of certificates of professionalism paying attention to the peculiarities of this formation and the changes in the mechanisms of monitoring and quality control of training activities where it refers eventually to the pedagogical and educational training. In short, in both, formal and compulsory education in the education system and in the field of training of professional certificates is essential to improve teacher training. Teaching experience is also required with the type of students in order to adapt their characteristics and needs. Teachers should be able to cope with the renewed educational and pedagogical challenges they must face and which demand new professional skills.

Keywords: initial training of teachers, in-service training of teachers, quality of education, Spanish education system, certificate of professionalism.

1. LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

No encontraremos ninguna discrepancia si afirmamos que la educación tiene que ser de calidad, pero el conflicto surgirá de inmediato cuando nos interroguemos sobre qué significa este término para cada uno de nosotros. Dependerá mucho del modelo de sociedad que cada uno defienda, así como de la época y del contexto social en que nos situemos. García Gracia (2008) sostiene que las distintas concepciones de la palabra *calidad* en educación son fruto de las múltiples finalidades de esta. No es un tema, pues, sobre el que haya consenso, a pesar de la aparente unanimidad. Tiana califica la calidad como “un término ambiguo, indefinido y polisémico, con una notable variedad de significados” (2011: 116). Calidad sí, pero ¿qué calidad?

Sin embargo, si analizamos diferentes documentos internacionales (UNESCO, 2005, 2007 y 2014), encontraremos en ellos tres dimensiones esenciales que necesariamente debe tener una educación de calidad y en las que, como veremos a continuación, el papel del profesorado resulta determinante.



A. Equidad: todos los ciudadanos, sin excepciones, deben adquirir un nivel básico, esencial de aprendizajes

Es imprescindible que todos los jóvenes consigan adquirir unos aprendizajes básicos que les garanticen su inclusión social posterior y su condición de ciudadanos con plenos derechos. Si los niños y niñas con mayores dificultades educativas contaran, entre otros aspectos, con el mejor profesorado y también con el más experimentado, se iría reduciendo la brecha existente con el alumnado que mejores resultados presenta (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

De lo que se trata es de ayudar a los que más necesidades presentan y más trabajo les cuesta llegar a alcanzar un mínimo indispensable. Tiana (2009: 48) señala que “las desigualdades de base entre los estudiantes han de ser compensadas por medio de recursos que, a pesar de las ideas más extendidas al respecto, no son primordialmente materiales, sino sobre todo humanos –buenos profesores– y de experiencia escolar –un ambiente escolar de calidad–”. Esa labor del profesorado es más primordial cuando el entorno familiar y más cercano al alumnado no es el más apropiado, y es él el único que puede llegar a compensar estas deficiencias. Como muy bien dice Martínez Rodríguez (2008: 42), “enseñar a todos y a todas sin desigualdades supone superar la idea de que el aprendizaje depende del alumnado y tiene poco que ver con la preparación y la competencia del profesorado”. El objetivo del profesorado tiene que ser no dejar a nadie fuera de la participación del saber (Álvarez, 2001a). Para ello y entre otros aspectos, el alumnado tiene que estar suficientemente interesado en el conocimiento que se intenta enseñar, conseguir que el joven disfrute con el aprendizaje es esencial.

B. Pertinencia: se tiene que atender a la diversidad de alumnado que concurre a las aulas adaptando el curriculum a sus necesidades educativas

La atención a la diversidad lleva consigo importantes cambios metodológicos. Uno de ellos es que el alumnado pasa a ser el centro en el aula, y no el profesorado. No es que las clases expositivas queden absolutamente relegadas, pero sí debe haber una variedad de métodos pedagógicos para llegar de la manera que sea más efectiva. Hay que alejarse de lo que Freire (1975) denomina la “educación bancaria”, en la que el profesorado es el que habla mientras los educandos se limitan a escuchar. El profesorado debe dominar una metodología variada para poder atender las distintas necesidades del alumnado heterogéneo que tiene en el aula.

Por tanto, la atención a la diversidad es una de las claves de la calidad de la educación, para lo que se requiere un profesorado formado que sea capaz de realizar actividades variadas, siempre tomando como punto de partida los conocimientos iniciales de los alum-



nos y las alumnas. Partir de las necesidades educativas del alumnado y de su situación sociocultural fuera del aula es fundamental, así como la coordinación entre los distintos profesores que entran en la clase. Como indica Álvarez (2001b: 69), el profesorado debe cambiar su tradicional papel de “impartidor de información o intérprete de libros de texto” y pasar a ser la persona que está al lado del alumnado, incentivándolo y conduciéndolo hacia un aprendizaje en que el estudiante esté implicado activamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo pilar fundamental sea la reflexión. El alumnado es diverso, es diferente, y sus necesidades educativas también lo son. Cada alumno y cada alumna es una identidad y, en la medida de lo posible y de lo que sus medios le permitan, el profesorado tiene que saber dar a cada uno una diferente respuesta educativa. Es evidente que tampoco es posible hacer educación a la carta, pero sí introducir, siempre que se pueda, estrategias educativas diferenciadas.

C. *Relevancia: se han de seleccionar aquellos aprendizajes que sean significativos para el alumnado*

Al crecer en gran medida los contenidos susceptibles de poder ser estudiados en esta sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, hay que realizar una selección de los aprendizajes que pueden ser más significativos para el alumnado. No se trata de hacer una carrera por acabar el programa porque, y muchos profesores y profesoras son conscientes de ello, el alumnado aprende mucho menos de lo que se le enseña, precisamente porque esa prisa por terminar hace que se concentren en un tipo de aprendizaje repetitivo, y no relevante o significativo. En los países de Europa que tienen más alto nivel de rendimiento estudiantil poseen también unas estructuras curriculares más simples, con el trabajo académico enfocado a menos objetivos pero de mayor calado en el aprendizaje (Marchesi y Hernández, 2003). Por ello, el *currículum* fuertemente regulado choca con las intenciones del profesorado, que trata de alterarlo para compaginarlo con las necesidades del alumnado.

Es necesaria, pues, una implicación del profesorado, que debe diseñar y desarrollar su propio *currículum* para que se adapte a las necesidades de los alumnos y alumnas de su aula. El *currículum* no puede ser solo un listado de contenidos y objetivos que deben ser seguidos de manera estricta y restrictiva por el profesorado en sus clases, independientemente de la realidad de su alumnado. Este argumento es defendido por diversos autores: Torres (1992) relata la construcción del *currículum* como un proceso en el que tanto el profesorado como el alumnado tienen mucho que decir y Guarro (2002: 173) incide también en que “la construcción del currículum no forma parte esencial de la cultura profesional de nuestro profesorado, o al menos eso parece constatar (entre otras cosas) el uso abusivo de los libros de texto considerados como diseños curriculares que el pro-



fesorado lleva a la práctica con excesiva fidelidad”. A esta cuestión el autor la denomina “desprofesionalización” del profesorado, que debe dejar de seguir el libro de texto al pie de la letra como única herramienta en el aula y utilizar, incluso crear otras, que se ajusten más a la realidad presente en la clase. Por su parte, Gimeno y Pérez Gómez (1992: 280) puntualizan acerca del *currículum* que “se trata más de adaptar y precisar que de crear, pues ni tal cosa les sería permitido a los centros y profesores ni entraría dentro de sus posibilidades hacerlo, dadas las condiciones de trabajo de estos”.

El mayor o menor control de la práctica de la enseñanza va a depender de la exhaustividad con la que se regula el *currículum*. El Estado no debiera entrar en el cómo se tienen que dar las clases; en ninguna otra profesión sucede. A la Administración sanitaria no se le ocurre indicar a los profesionales de la medicina cómo deben tratar a las personas enfermas. Este es un indicativo de la desconfianza que se tiene en el profesorado, y que contribuye a su proceso de desprofesionalización (García-Rubio, 2015).

En definitiva, en este apartado hemos visto la importancia que tiene el educador para conseguir una educación de calidad tal como caracterizan los organismos internacionales. Kushner (2008) pone el siguiente ejemplo sobre dos clases contiguas en el mismo pasillo, tan cercanas pero tan lejanas en la realidad, donde la figura del profesor y su actitud ante el alumnado lo cambia todo:

En una de las clases habrá quizá un profesor de mediana edad dinámico y lleno de energía, con un enfoque progresivo de la educación y que sostenga el principio educativo fundamental de que para ser docente tiene que gustarte los niños, y el resto viene de por sí. En la otra clase puede que haya un maestro joven y sin experiencia que, nervioso ante la abrumadora complejidad de la situación y con miedo a los niños, adopte un enfoque más conservador y una férrea disciplina y que se base no en los niños, sino en el currículo formal (Kushner, 2008: 228).

A este respecto, Fernández Enguita (2001: 107) comenta que “el maestro y el profesor son no la totalidad, pero sí lo esencial de los recursos de la actividad escolar”. La calidad del profesorado es el factor más determinante en la mejora del rendimiento académico de los alumnos, el docente ha de ser el protagonista de la necesaria transformación del sistema educativo.

2. LA IMPRESCINDIBLE BUENA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esta calidad de la educación a la que venimos haciendo referencia no es posible, como nos dice el Informe McKinsey (Mourshed, Chijioko y Barber, 2010), sin contar con una buena formación del profesorado. Gimeno (2013: 256) nos indica que “el techo



cultural en los centros educativos está en el límite de la cultura de sus profesores”. Ningún sistema educativo puede ser mejor que su profesorado, por tanto, para garantizar la calidad educativa deberíamos fundamentalmente proporcionar una adecuada formación inicial y permanente de los docentes.

El primer cometido del profesorado tiene que ser conocer exhaustivamente su asignatura, pero esta es una condición necesaria pero insuficiente. Si domina su materia la podrá explicar de mil formas diferentes y así adaptarse mejor al alumnado que tiene en el aula. Pero además de esto, el profesorado necesita capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidades emocionales y sociales, entre otras muchas cualidades.

La mayoría del profesorado opta por la enseñanza por vocación porque cree que con su trabajo va a contribuir de una manera importante a la mejora de la sociedad, pero además de esta firme voluntad necesita herramientas pedagógicas. Se debe dotar al profesorado de las competencias profesionales necesarias para desempeñar de manera eficaz y eficiente su quehacer educativo, atendiendo a la diversidad de alumnos y de ritmos de aprendizaje, con una metodología variada y adaptada a los diferentes estilos de aprendizaje, donde el foco principal debe situarse en el alumnado y en su pleno desarrollo personal y social.

La enorme heterogeneidad del alumnado presente en las aulas, de distintas procedencias y contextos sociales, con diferentes intereses, capacidades y expectativas, obliga al profesorado a una acción educativa cada vez más difícil que requiere una mayor preparación y capacitación. Además, ya no es suficiente con que se impartan las clases adecuadamente, al profesorado se le demanda capacidad de cooperación con el resto de los profesores y profesoras, y realizar proyectos docentes compartidos. También la relación entre alumnado y profesorado ha cambiado, en la actualidad exige más comunicación y más explicaciones; y la resolución de conflictos entre el propio alumnado también demanda nuevas habilidades y un ejercicio muy distinto de la autoridad.

El profesorado hoy tiene una tarea mucho más complicada que antaño, y necesita estar en posesión de distintas metodologías, de múltiples estrategias de aula en donde cada vez es más importante el uso adecuado de las nuevas tecnologías. Todo ello lo que hace es exigir al profesorado un mayor esfuerzo y dedicación, y ante todo una mejor formación para abordar los nuevos retos y circunstancias. Así, Marina, Pellicer y Manso (2015) enfatizan una serie de competencias que debe poseer el profesorado en línea con el nuevo papel que le toca jugar en los centros educativos, y que mostramos en el siguiente cuadro.



CUADRO 1
Competencias que debe poseer el profesorado

a) Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y posibilidades.
b) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
c) Gestionar el progreso en el aprendizaje. La tarea de los docentes no es “enseñar”, sino conseguir que los alumnos “aprendan”.
d) Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos.
e) Saber trabajar en equipo con el resto del claustro.
f) Dar importancia a la relación con las familias.
g) Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula.
h) Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo.
i) Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión.
j) Estar dispuesto a aprender siempre, y a organizar su propia formación continua.

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina, Pellicer y Manso (2015).

Las competencias anteriores dan muestra de la exigencia a la que está sometido el profesorado. Aunque la formación inicial del profesorado en España ha mejorado considerablemente en los últimos años en todas las etapas educativas, todavía queda mucha tarea por hacer en esta cuestión tan trascendental.

Así, en educación infantil y primaria, y debido a los cambios tan importantes que se produjeron por la incorporación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2009-2010 las diplomaturas y licenciaturas fueron sustituidas por grados y másteres. Es por ello que los estudios tradicionales de Magisterio, que duraban tres años, pasaron a cuatro, lo que supuso en sí mismo toda una novedad y el cumplimiento de una vieja reivindicación de equipararse con las licenciaturas, para así dejar de ser uno de los países que menos tiempo dedicaba a la preparación del futuro profesorado de infantil y primaria.

Respecto a la formación inicial del profesorado de secundaria, en el mismo año escolar se produjo un cambio fundamental, la desaparición tras casi cuarenta años de existencia del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), curso dirigido a los licenciados que los capacitaba para el ejercicio del profesorado en educación secundaria. El CAP se había convertido en un mero trámite que cualquier estudiante de cualquier carrera no



tenía inconveniente en hacer por si acaso no encontraba otro empleo, además eran unos estudios organizados al margen de las enseñanzas universitarias regladas.

Todo esto ha cambiado con el nuevo máster de Formación del profesorado de secundaria, que tiene una duración de un curso escolar. El cambio en cuanto a tiempo ha sido sustancialmente a mejor, si bien no se ha producido la transformación radical que hubiese resultado de pasar de un modelo de formación consecutivo a otro simultáneo, como tiene la mayoría de los países europeos (Senent, 2011). Se podía haber optado por un sistema parecido al de educación primaria e infantil, en el que lo pedagógico y lo específico de las materias se entremezclaran. Es más, se podría haber llegado a conseguir la vieja pretensión de una parte del profesorado, especialmente el de primaria, de un cuerpo único de profesores. Es cierto que se echó en falta un debate amplio, especialmente entre el profesorado sobre qué modelo era el más conveniente y cuál iba a ser el contenido de este, pero desgraciadamente y como en otras muchas ocasiones esto no fue así. A pesar de todo ello, el máster supone una oportunidad de mejorar la cualificación pedagógica de los graduados frente a la formación del anterior CAP.

Además de contar el profesorado con una buena formación inicial, la incorporación del profesorado en las aulas debería hacerse con el seguimiento y el apoyo de tutores-profesores experimentados que orienten de forma continua al nuevo profesor o profesora. Este aspecto resulta fundamental, pues es en los primeros años donde el profesorado se encuentra más desorientado y necesitado del apoyo de los que ya cuentan con más experiencia en la profesión. Del mismo modo, e igualmente importante, el profesorado que ya está ejerciendo su profesión debe seguir aprendiendo a lo largo de su vida laboral. No basta con mejorar la formación inicial del profesorado y el acceso a las aulas porque la misión de enseñar requiere un aprendizaje continuo. A este respecto, Fernández Enguita señala:

Pero sería absurdo pensar que todo el mundo va a verse obligado a aprender durante toda la vida... menos el profesor. Efectivamente, uno de los escenarios donde más se hace notar la insuficiencia de la formación inicial es en la propia enseñanza. Téngase en cuenta que el maestro o el profesor, que antes tenían un público procedente de familias sin apenas nivel educativo, se encuentran ahora ante alumnos y estudiantes en muchos de cuyos hogares los diplomas educativos de los padres son similares o superiores a los del profesorado (Fernández Enguita, 2001: 21).

El profesorado necesita constantemente de nueva formación que lo mantenga al día, pues tiene que poseer suficientes herramientas para saber abordar los cambios en la sociedad, en las actitudes de los alumnos a través de una diferente organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos educativos que se persiguen en la escuela requieren una gran entrega por parte del profesorado y una concienzuda formación, y



aunque la formación continua es una exigencia de todas las profesiones, en la profesión docente tiene un papel esencial, pues la escuela está sometida a un proceso de cambio permanente.

Hemos señalado la mejora en la formación del profesorado en los últimos años, pero también hemos apuntado la insuficiencia de esta. A este respecto, hay cada vez más voces, incluso de partidos clave en la política española con aspiraciones de gobierno, de trasladar la forma de acceso a la profesión médica al terreno educativo. López Rupérez explica la propuesta introducida por primera vez por Nasarre y el propio autor (2011).

El llamado “MIR educativo” comporta el exponer a los profesores aprendices a una formación orientada, de principio a fin, al ejercicio de la profesión; a un aprendizaje por entrenamiento de la mano de profesionales expertos; a una familiarización progresiva con las mismas situaciones que aquellas con las que tendrán que enfrentarse posteriormente; a una sensibilización sobre el potencial de mejora profesional que alberga la investigación sobre la práctica; y a una consolidación de la base de conocimiento de la profesión docente. Estamos, por tanto, ante una propuesta de reforma profunda y de alcance en el seno del sistema educativo español (López Rupérez, 2013: 8).

El proceso de formación inicial y de acceso a la función docente comprendería, en este nuevo “MIR educativo”, dos fases desarrolladas en tres años. Se establecerían unas pruebas nacionales de periodicidad anual para el acceso a los centros superiores de formación del profesorado entre graduados por áreas de conocimiento, fijándose un *numerus clausus* conforme a una previsión de necesidades de profesorado. La primera fase consistiría en un curso teórico-práctico (máster) impartido en los centros mencionados, que debería ser superado satisfactoriamente. A continuación, se desarrollaría la segunda fase, consistente en el ejercicio de la docencia en un centro educativo bajo la dirección de un profesor-tutor durante dos años. La superación de esta segunda fase culminaría con la obtención de un diploma de aptitud. Con este diploma obtenido durante esos tres años ya se podría optar bien por la enseñanza pública o bien por la privada.

En definitiva, el margen de mejora en España en lo que respecta a la formación del profesorado es muy amplio, por lo que se necesitarán reformas que vengán a subsanar las deficiencias que llevamos arrastrando durante muchísimas décadas. La formación es esencial en la mejora del profesorado, y este es a su vez el elemento fundamental en la calidad educativa. Como en el siguiente apartado se profundizará, es especialmente compleja la formación que debe poseer el profesorado de la formación profesional. Marina, Pellicer y Manso afirman que la calidad de dicha formación es “fundamental para la necesaria renovación de estas enseñanzas y para conseguir su prestigio. Teniendo en cuenta la rapidez con que evolucionan las técnicas, la actualización de los conocimientos de los profesores es especialmente necesaria y difícil” (2015: 44). Implica, pues, para



el profesorado, compaginar la formación pedagógico-didáctica con la formación en el sector profesional relacionado con su docencia.

3. LA CALIDAD DE LA DOCENCIA DE LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD

La formación profesional está marcada por un contexto económico, político, social, cultural y administrativo. Dicho contexto exige a la formación profesional respuestas múltiples, no siempre compatibles entre sí, pero con el objetivo común de capacitar para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye, entre otras enseñanzas, la impartición de certificados de profesionalidad.

Contrariamente a lo que ha pasado en el contexto educativo, en el ámbito de la formación profesional no se han producido tantas reformas, puesto que el desarrollo normativo de la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional ha sido muy lento. Es una formación que se ubica entre la salida del ámbito escolar y el acceso al ámbito laboral, y que se desarrolla tanto en centros educativos como en los propios servicios de formación y empleo de las comunidades autónomas y en entidades colaboradoras que cumplen los requisitos establecidos para poder desarrollar acciones formativas subvencionadas.

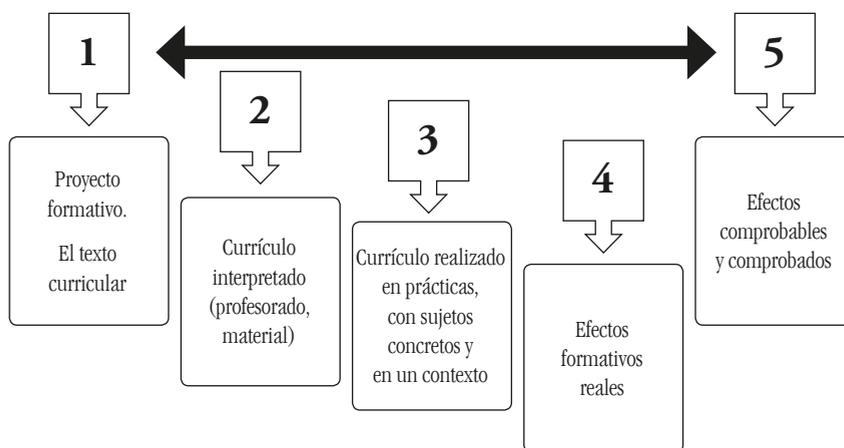
En la formación profesional es clave la regulación de los certificados de profesionalidad, iniciada con el Real Decreto 34/2008 y modificada por el Real Decreto 189/2013, puesto que establecen los requisitos que han de reunir los formadores, espacios, instalaciones y equipamientos necesarios para la realización de las acciones formativas, así como la adquisición de la competencia profesional correspondiente, los criterios de acceso y la evaluación continua del alumnado, y también el contenido y las características de los módulos de formación en centros de trabajo. Esta normativa significa que recientemente se ha prestado atención a los aspectos curriculares y didácticos de las acciones formativas de los certificados de profesionalidad.

En cuanto a la formación impartida por centros de formación acreditados, la falta de confianza en estas entidades que gestionan la formación para el empleo ha producido un mayor control de sus procesos y de otros resultados pedagógicos didácticos que hasta ahora no se tenían en cuenta. La formación debe responder a lo establecido en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* y, además, también se elaboran diferentes documentos que vienen a ayudar o a imponer aquellos aspectos sobre los que incidir y sobre los que deben centrarse los procesos de enseñanza-aprendizaje. El esquema de concepción del *currículum* como proceso y praxis en el ámbito escolar (Gimeno, 2010) permite ser conscientes de que desde el *currículum* prescrito hasta el *currículum* evaluado



la concreción del *currículum* conlleva, de manera explícita o implícita, una merma en aquello que es considerado como *currículum*, donde finalmente el *currículum* evaluado es lo que queda. Sin embargo, en el caso de los certificados de profesionalidad se toma de referencia lo establecido en el citado catálogo y en las guías de evidencias para comprobar los efectos comprobables y comprobados (*currículum* evaluado). Así, lo prescrito y lo evaluado coinciden (figura 1). La afirmación anterior no ignora los procesos de concreción y los otros efectos que puedan producirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, si lo evaluado es igual que lo prescrito, existe el riesgo de dejarse llevar por el reduccionismo positivista “para el que solo cuenta lo que se puede medir porque es observable” (Gimeno, 2010: 33).

FIGURA 1
Esquema de concepción del currículum en la formación profesional para el empleo (Ros-Garrido, 2014: 76)



Este proceso nos acerca a una concepción de un *currículum* cerrado. La obligatoriedad de la referencia de las acciones formativas a los certificados de profesionalidad y a las guías de evidencia refuerza la tendencia hacia un *currículum* cerrado.

Por lo tanto, en un contexto en el que cada vez más todo viene prescrito y marcado, los centros formativos que imparten esta formación se convierten en “meros ejecutores de una oferta formativa planificada centralmente” (Homs, 2008: 166), en ejecutores de un currículum cerrado que, en el mejor de los casos, responde a las necesidades detectadas en los estudios de los observatorios profesionales, pero que impide realizar acciones concretas dirigidas a determinadas personas (generalmente desempleadas) que día a día

están en contacto con centros formativos que gestionan esta formación y que conocen de primera mano las necesidades de dichas personas. Y, por supuesto, también merma la profesionalización del profesorado, que debe centrarse en un *currículum* cerrado y prescrito que evalúa con las guías de evidencia de acuerdo a lo establecido en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.

En los siguientes apartados se presta atención a los requisitos que debe poseer el profesorado que imparte certificados de profesionalidad y a los aspectos que se tienen en consideración en los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas.

3.1. *Requisitos del profesorado que imparte certificados de profesionalidad*

Los requisitos que se exigen al profesorado de los certificados de profesionalidad son los que se incluyen en el propio certificado de profesionalidad. Además, es necesario prestar atención a los requisitos establecidos en el Real Decreto 189/2013, que modifica el artículo 13.1 del Real Decreto 34/2008 sobre el profesorado. Así, persiste el requisito de los conocimientos y técnicas relacionadas con la unidad de competencia a la que esté asociado el módulo que imparte, pero se establece que el profesorado deberá estar en posesión del certificado de profesionalidad de “Formador ocupacional”¹ o del certificado de profesionalidad de “Docencia de la formación profesional para el empleo”². Además, contempla a quiénes estarían exentos del requisito anterior: posesión de titulaciones universitarias como Pedagogía, Psicopedagogía o Magisterio, posgrados relacionados, Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o máster universitario de Formación pedagógica y didáctica, o que acrediten una experiencia docente de al menos 600 horas en los últimos 10 años. El requisito de la experiencia docente de acuerdo con los certificados y/o títulos mencionados es un paso muy importante, en tanto en cuanto se exige una formación pedagógico-didáctica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de la posesión de los conocimientos y las técnicas relacionados con el perfil profesional en cuestión.

Pero hay un aspecto que debemos destacar, y es que la exención de dicha formación con las 600 horas de experiencia docente puede no hacer efectivo el requisito de la formación pedagógico-didáctica mencionada para impartir los certificados de profesionalidad. Muchos docentes con experiencia en formación para el empleo ya tendrán las 600 horas de experiencia y, por lo tanto, quedará en manos de las entidades colaboradoras

¹ Real Decreto 1646/1997, de 31 de octubre.

² Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, modificado por el Real Decreto 625/2013, de 2 de agosto.



que imparten esta formación la elección de profesorado que posea o no los certificados de profesionalidad de “Formador ocupacional” o de “Docencia de la formación profesional para el empleo”.

En un estudio realizado por París (2013) y París, Tejada y Coiduras (2014) sobre la formación inicial y los requisitos de los profesionales de formación para el empleo de los 27 países que conforman la Unión Europea, incluyendo también a Islandia, Suiza y Noruega, identifican 6 tipologías³. En el caso concreto de España, los investigadores han identificado la misma proporción de profesionales de secundaria y/o formación profesional, profesionales con estudios universitarios en Educación, Psicología, Pedagogía, etc., y profesionales especialistas en áreas de conocimiento. También aparece, pero muy levemente, el requisito de acceso de profesionales con larga o media experiencia. En el caso de Alemania, los cuatro tipos de profesionales se reparten por igual. En las conclusiones de la investigación, se insiste en la necesidad de regularizar la formación para el empleo, diseñar y exigir formación inicial obligatoria para los profesionales dedicados a la formación para el empleo. Esta conclusión ya es una realidad, según lo expuesto anteriormente a raíz del Real Decreto 189/2013. Sin embargo, no compartimos la conclusión de: “sería conveniente que la formación inicial que venimos sugiriendo sea universitaria; porque se evitarían intrusiones profesionales” (París, 2013: 6). Consideramos que para la impartición de algunas especialidades formativas o módulos profesionales, los profesionales con ciclos formativos de grado superior pueden ser también docentes profesionales adecuados para impartirlas, pues tienen una formación técnica más cercana a las ocupaciones de los certificados de profesionalidad.

Un aspecto pendiente en los requisitos al profesorado que imparte formación para el empleo es la experiencia en el trato y la enseñanza de las personas que reciben esta formación. Estas personas son adultas y están desempleadas y, en ocasiones, poseen características particulares que las incluyen en colectivos en riesgo de exclusión social. Así, compartimos completamente la siguiente afirmación:

Los docentes deben tener experiencia en el trato y la enseñanza con jóvenes con dificultades, estar bien cualificados profesionalmente, poseer creatividad, iniciativa y capacidad de motivar e ilusionar, además de habilidades o disposición al conocimiento de las aptitudes básicas de la formación profesional específica del perfil profesional correspondiente (Cobacho y Pons, 2006: 244).

³ Las tipologías identificadas por los autores de la investigación son: (1) profesorado de primaria, (2) profesorado de secundaria y/o formación profesional, (3) profesionales con estudios universitarios en Psicología, Educación, Pedagogía, etc., (4) profesorado especialista en Andragogía, (5) profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento; y también, (6) profesionales con larga o media experiencia profesional (París, Tejada y Coiduras, 2014, en prensa).



La cita anterior se refiere al alumnado que participaba en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), pero consideramos que hoy en día, además de las particularidades propias de los procesos de aprendizaje de las personas adultas, es necesario y pertinente exigir experiencia en la formación con determinados colectivos para que la formación se adecúe y responda a las características y necesidades de los participantes.

3.2. *Mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas*

Otro aspecto destacable de los certificados de profesionalidad, que también se recoge en el Real Decreto 189/2013, en uno de los tres nuevos apartados que añade al artículo 18 del Real Decreto 34/2008, es que las administraciones competentes deberán establecer los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas que aseguren la adecuación de:

- a) Las instalaciones y equipamientos.
- b) Los requisitos de los formadores y de acceso del alumnado.
- c) La planificación didáctica y de evaluación.
- d) Los procedimientos y métodos de impartición.
- e) Los medios didácticos y técnicos utilizados en la impartición.
- f) La evaluación de los resultados de aprendizaje.

Por primera vez se presta atención a la planificación didáctica y de la evaluación, a los procedimientos, métodos y medios didácticos utilizados en la impartición que necesariamente implican al profesorado de los certificados de profesionalidad y que van mucho más allá de las líneas generales que puede establecer la entidad colaboradora en las solicitudes de las ayudas para subvenciones de las acciones formativas. Matizando la afirmación anterior, si bien es cierto que el centro o entidad colaboradora condiciona lo que “pasa” en sus propias instalaciones (características de los equipamientos, selección del profesorado y del alumnado, medios técnicos disponibles, etc.), también lo es que el profesorado es el que debería realizar la planificación didáctica de la formación que efectivamente se imparte, es el que utiliza ciertos procedimientos y métodos de impartición, utiliza unos medios didácticos y no otros, etc. La concepción pedagógica del profesorado puede coincidir, o no, con la de la entidad que lo contrata.

Por lo tanto, más allá de las características de las entidades o centros de formación que imparten certificados de profesionalidad y que responden a lo prescrito en el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, lo que es innegable es que el profesorado “continúa siendo un elemento clave en la formación en y para el trabajo” (Navío, 2013:



95), o dicho con otras palabras, “el elemento clave de un buen programa de formación profesional se encuentra en un buen profesorado” (OCDE, 2011: 19). Es decir, es positivo que se preste atención a la planificación de la formación, pero puede quedarse en un simple requisito administrativo y, por lo tanto, no ser una herramienta al servicio del trabajo del profesorado. Recurriendo al concepto de planificación de Salinas (1990) para el contexto de la escolaridad obligatoria, puede que los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas se queden en la calidad de la planificación burocrática sin llegar a la planificación organizativa y, mucho menos, a la planificación progresiva.

Otro aspecto que cabe indicar del Real Decreto 189/2013 es la modificación del artículo 14 del Real Decreto 34/2008, que establece que el centro que imparta acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad deberá disponer de los siguientes documentos (cuadro 2): planificación de la evaluación, instrumentos de evaluación, documentación de resultados del alumnado y actas de evaluación.

CUADRO 2

Documentos que debe poseer el centro que imparta acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad

A) Planificación de la evaluación	Para cada módulo y, en su caso, unidad formativa la planificación previa de la evaluación implica realizar una estimación de las fechas previstas para la evaluación, los espacios en los que se realizará, los instrumentos de evaluación que se utilizarán y la duración que conllevará su aplicación.
B) Los instrumentos de evaluación	Los métodos e instrumentos de evaluación deberán adecuarse a la naturaleza de los distintos tipos de resultados que deben comprobarse y se acompañarán de los correspondientes soportes para su corrección y puntuación, de manera que se garantice la objetividad, fiabilidad y validez de la evaluación.
C) La documentación que recoja los resultados obtenidos por el alumnado	Será el profesorado el que reflejará documentalmente los resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación de cada uno de los módulos formativos y, en su caso, unidades formativas del certificado, en la que se incluirá el desempeño de cada alumno/a en los distintos instrumentos de evaluación aplicados, con las correcciones y puntuaciones obtenidas en ellos.
D) Las actas de evaluación	También corresponderá al profesorado la elaboración del acta de evaluación, en la que quedará constancia de los resultados obtenidos por el alumnado en términos de “apto” o “no apto”, en cada uno de los módulos, o en su caso unidades formativas. El acta también deberá ir firmada por el responsable del centro o entidad en la que la acción formativa se haya impartido.

Fuente: Ros-Garrido (2014: 282).



La concreción de los documentos anteriores referidos a la evaluación de las acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad es un avance hacia una cultura común de la evaluación de la formación profesional, sobre todo en lo referente a su planificación previa y los instrumentos de evaluación utilizados.

Así, el énfasis puesto en los documentos relativos a la evaluación (planificación, instrumentos, resultados del alumnado y actas de evaluación) no es nuevo, ya que la evaluación de las acciones formativas siempre ha estado presente, por ejemplo en las propias convocatorias de subvención de las acciones formativas de las llamadas formación ocupacional y formación continua. En definitiva, hay que reconocer que la consideración de las cuestiones sobre la evaluación no es tan novedosa como el avance en la consideración de lo pedagógico y didáctico. Es decir, establecer como mecanismo de control y seguimiento de la calidad de las acciones formativas la propia planificación didáctica, así como los procedimientos, métodos, medios didácticos y técnicos utilizados, significa que se prestará atención a lo pedagógico y didáctico, lo que supone un avance. El inconveniente de esta medida es que existe el riesgo de quedarse en un control y seguimiento de la planificación burocrática, sin llegar a evaluar la planificación organizativa ni la progresiva.

4. CONCLUSIÓN

El papel del profesorado es esencial en la implementación de cualquier proceso educativo y formativo. En pocos países como en España se han ido sucediendo tantas leyes educativas en el tiempo, puesto que cada nuevo cambio en el gobierno ha venido acompañado de una reforma educativa. Aunque, por otra parte, la atención al ámbito de la formación profesional en España ha sido mucho menor que en otros países.

Sin embargo, en el ámbito educativo, las leyes necesitan que sus contenidos pasen a las aulas y para ello es imprescindible el apoyo de toda la comunidad educativa, pero sobre todo el convencimiento por parte del profesorado de que los cambios introducidos son imprescindibles y muy positivos para remediar los males que aquejan al sistema educativo. Se necesita el apoyo del profesorado para que una ley educativa acabe plasmándose en el aula. Si los profesores no están convencidos de la conveniencia de las reformas, difícilmente traspasarán las paredes de los centros educativos.

También en el ámbito de la formación profesional, es necesario prestarle más atención a nivel legislativo y terminar de desarrollar todo lo establecido en la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional. Asimismo, hay que contar con el apoyo e implicación de los docentes que la imparten, para que no solo tengan una formación pedagógico-didáctica con la que adecuarse a las necesidades de las personas que



están formándose, sino para que asimismo sean profesionales del sector profesional. Esta consideración supone un gran avance en la parte pedagógica de los certificados de profesionalidad. Queda pendiente qué, quiénes y cómo harán efectivos los mecanismos de seguimiento y control de calidad de las acciones formativas y la valoración de la experiencia docente con determinados colectivos.

Por lo tanto, no solo es importante la formación inicial o requisitos de entrada del profesorado, tanto del contexto educativo como de acciones formativas de certificados de profesionalidad. Es imprescindible también la formación permanente y el reciclaje en ambos casos. Además, para el profesorado de certificados de profesionalidad es necesaria la actualización constante para que puedan anticiparse a la demandas del mercado de trabajo (Sola, Sola y Cáceres, 2012). De ahí que se proponga la necesidad de un conocimiento actualizado del medio o de la industria mediante el fomento de un trabajo a tiempo parcial para el profesorado de formación profesional que les permita compaginar la docencia con la realidad del mercado de trabajo (OCDE, 2011).

En definitiva, tanto en la educación formal y obligatoria del sistema educativo, como en el ámbito de la formación de los certificados de profesionalidad, es imprescindible mejorar la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, así como exigir experiencia docente con la tipología de alumnado al que se le vaya a impartir clase, para de este modo poder responder a sus características y necesidades. Es necesario, pues, un profesorado que sea capaz de hacer frente a los renovados retos educativos y pedagógicos con los que se tiene que enfrentar y que exigen de este nuevas competencias profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. M. (2001a) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Ed. Morata.
- ÁLVAREZ, J. M. (2001b) *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- COBACHO, F. y PONS, J. (2006) “Jóvenes en desventaja y cohesión social: educación y futuro para todos” en *Revista de educación*, 341: 237-255.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Ed. Morata.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- GARCÍA GRACIA, M. (2008) “El sistema de enseñanza como construcción histórica y social” en ARÓSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid, Ed. Akal.
- GARCÍA-RUBIO, J. (2015) *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de València.



- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2010) “¿Qué significa el *curriculum*?” en GIMENO, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid, Ed. Morata: 21-43.
- GIMENO, J. (2013) *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Ed. Morata.
- GUARRO, A. (2002) *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- HOMS, O. (2008) *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Ed. Fundación La Caixa.
- KUSHNER, S. (2008) “Una paradoja global de la educación” en ARÓSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid, Ed. Akal.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2013) “La formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas” en Congreso Internacional Euro-Iberoamericano. Madrid, 16-19 de julio.
- MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.) (2003) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Ed. Alianza.
- MARINA, J. A.; PELLICER, C. y MANSO, J. (2015) *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. <<http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>>.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2008) “Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad” en ARÓSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid, Ed. Akal.
- MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, CH. y BARBER, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- NASARRE, E. y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011) “Una propuesta sobre el MIR educativo” en *Magisterio*, 26 de enero: 23.
- NAVÍO, A. (2013) “Los desafíos del formador en tiempos de crisis” en C. Ruiz y otros (Grupo CIFO) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Barcelona, Ed. Tornapunta Ediciones: 95-106.
- OCDE (2011) *Preparándose para trabajar*. Barcelona, Fundación Barcelona FP. <<http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/ocdept.pdf>>.
- PARÍS, G. (2013) “La formación inicial de los profesionales de la formación para el empleo en Europa” en RUIZ, C. y otros (Grupo CIFO) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (CD-Actas de congreso). Barcelona, Ed. Tornapunta Ediciones.



- PARÍS, G.; TEJADA, J. y COIDURAS, J. (2014) “La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa” en *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 18 (2): 267-283.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE de 31 de enero de 2008).
- Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (BOE 21 de marzo de 2013).
- ROS-GARRIDO, A. (2014) *Teorías implícitas y concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo. Análisis en la provincia de Valencia*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de València.
- SALINAS, B. (1990) “Los profesores y la planificación de la enseñanza: ¿Qué hago el lunes?” en *Cuadernos de Pedagogía*, 184: 96-100.
- SENET, J. M. (2011) “La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea” en *Edetania*, 39: 71-87.
- SOLA, T.; SOLA, J. M. y CÁCERES, M. P. (2012) “Análisis de los cursos de FPO (Formación Profesional Ocupacional), desarrollados por el SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación), para la inserción laboral desde una perspectiva docente” en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1): 128-142.
- TIANA, A. (2009) *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid, Ed. Wolters Kluwer.
- TIANA, A. (2011) “Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes” en MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. (coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Ed. la Ciencia y la Cultura. OIE. <<http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-reformas-en-la-ensenanza>>.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992) *El currículum oculto*. Madrid, Ed. Morata
- UNESCO (2005) *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París, Ed. UNESCO. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>>.
- UNESCO (2007) *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires.
- UNESCO (2014) *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París, Ediciones UNESCO. <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>.



