

# La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario

por Miguel A. SANTOS REGO  
y Mar LORENZO MOLEDO  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. Introducción

Se tiene afirmado que el malestar docente anida en la educación secundaria más que en cualquier otro nivel del sistema. Resumir aquí las razones que podrían acudir en apoyo de esa aseveración sería prolijo, pero en lo que nos toca más de cerca no faltaría la alusión a una decepcionante inercia en la formación de su profesorado que, pese a las apariencias, continúa sin abordarse con firme decisión.

Aún así, con la aprobación de la LOE en 2006 parecía que algo se movía en la formación del profesorado en España, previéndose (art. 92 y ss.) una formación pedagógica y didáctica de nivel de posgrado (máster) para el nuevo profesorado de educación secundaria. Aunque ese cambio se puede entender en el marco de una tendencia, de amplios vuelos, a pedir más rendimiento de cuentas (*accountability*) al sistema educativo, crecientemente criticado a la vista de los resultados de los estudiantes

de secundaria en informes de gran repercusión mediática (PISA), es cierto que las reformas hacia el objetivo del isomorfismo global no han conseguido del todo su propósito.

El Máster no llegaría a implantarse hasta el curso 2009-2010, después del proceso de verificación y consiguiente aprobación por la ANECA. Con anterioridad se habían descartado propuestas intermedias (Curso de Cualificación Pedagógica, Título de Especialización Didáctica), asociadas, primero a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y, más tarde, a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

Han pasado, pues, cinco años desde la implantación del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El tan denostado Curso de Aptitud Pedagógica

gica (CAP), cuyos orígenes se remontaban a la Ley General de Educación (LGE), de 1970, ha quedado ya como punto crítico a merced de historiadores y de las coordinadas sociopolíticas que habrán de deslindar si quieren facilitar a los estudiosos la comprensión a fondo de cómo es posible dilatar tanto tiempo en una democracia consolidada la alteración de una norma enmarcada en los estertores de un régimen que distaba de ser el más idóneo, civilmente hablando.

Puesto que suponemos al lector un tanto indigesto del relato en torno al CAP nos abstenemos de incidir más en las rituales notas acerca de sus deficiencias. Solo queremos recordar, eso sí, que antes del infausto Curso, a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación creados por la LGE en las universidades, el desdén hacia la didáctica era manifiesto y nada había en la formación del profesorado de secundaria que sonara a Pedagogía. Es nuestra convicción que el gran error fue su duración y contumaz presencia en un sistema erráticamente gestionado por tirios y troyanos.

Creemos que el hecho, en sí mismo, constituye toda una manifestación de impotencia institucional a propósito de los cambios requeridos por una educación secundaria elitista y de trazos decimonónicos. Sin embargo, quienes escribimos no dudaríamos en tachar de ingenuos los discursos que pretendieran situar en la exclusiva órbita del poder político las causas de tamaña indolencia. La inacción de arriba fue, en parte, el resultado de una estrategia en las bases del sistema, en contra de lo que sesgadamente se tildó de *pedagogización* del sistema, acompañado de

múltiples resistencias a otras modulaciones del acceso a la función pública docente que afectaban al *status quo* imperante (cfr. Tiana, 2013; Martínez Valle, 2014). Las hemerotecas dan cumplido testimonio de las movilizaciones estudiantiles y comunicados de órganos de gobierno universitario en los meses previos a la reforma legal, ante la hipótesis de que el máster pudiese restringir el número de graduados a los que se permitiría cursarlo.

Al final se permitió la entrada libre, siempre que se estuviese en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del EEES que facultara en el país expedidor para el acceso a enseñanzas de máster. También pueden acceder las personas cuyos títulos proceden de sistemas educativos ajenos al EEES sin necesidad de homologación, previa comprobación por la universidad de que los candidatos acrediten un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales de España y que faculten en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas del máster.

Es obvio que la orientación del máster tenía que ser profesionalizante, por más que esa caracterización no encaje con una duración de un año, insuficiente a todas luces, incluso bajo una óptica comparada, si bien permitió a la Administración defender el cumplimiento de requisitos de la UE para la formación inicial, a la sazón, cinco años; y la consideración de la docencia como profesión reglada.

De otro lado, marcando las tradicionales distancias con la formación de los maes-

tros, la permanencia de un modelo consecutivo apuntalaba la secuencia: primero aprender los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico y solo después, apresuradamente, didáctica de la materia y, por fin, un practicum de, aproximadamente, el 31% del total de los créditos del máster y sin sobrepasar el umbral de tres meses de duración. Dicho con brevedad, la tradición manda y a ella han de plegarse —y más en tiempos de contención presupuestaria— los informes internacionales y una amplísima nómina de investigadores, recomendando nuevos horizontes para una formación de más calidad, esto es, con mayores garantías de que los actuales y futuros profesores de educación secundaria, independientemente del tipo de aula en la que trabajen, posean las competencias de alto nivel que su misión exige (Imbernón, 2006).

De ahí que tenga todo el sentido preguntarse, como han hecho Valdés y Bolívar (2014), ¿resuelve el reto de la profesionalidad el máster de secundaria? Y coincidimos en que, hoy por hoy, no lo hace, precisamente porque su concepción de base y las condiciones de su implantación generalizada en las universidades apenas han reparado en la evaluación rigurosa de lo que supone la profesionalización docente para una educación secundaria en la sociedad del conocimiento (cfr. Esteve, 2003; Hargreaves, 2003) [1].

Nos preocupa sobremanera el creciente cuestionamiento de la universidad como órgano directriz de la formación inicial e instancia con credibilidad para coparticipar activamente en la formación continuada de los profesores de secundaria (cfr.

Vaillant, 2009). Ahora bien, a las críticas hay que responder con argumentos, pero también con evidencias. Sería un grave error escudarse en principios y no admitir la razonabilidad de las demandas a favor de una formación más práctica, que se nos antoja posible si es avalada por la administración educativa responsable —y no sólo por la universidad— porque lo esencial es reducir la distancia entre el ámbito de formación y las escuelas secundarias. Creemos que es por esa vía por donde se podrá reconstruir el proyecto universitario en este nivel educativo.

Así pues, en este artículo nos hemos propuesto una tarea, que tenemos por sumamente importante si ansiamos el fortalecimiento definitivo de esta formación en nuestro país. Se trata de re-afirmar la necesidad de una sólida preparación universitaria, disciplinar y pedagógicamente hablando, articulada de acuerdo con estructuras de inducción [2] y desarrollo profesional que privilegian la evaluación práctica de los candidatos como garantía de calidad en sus puestos de responsabilidad docente.

## 2. La contumaz vigencia de un modelo

En el plano europeo, sobre todo continental, es palmario que la universidad constituye la instancia clave en la formación inicial del profesorado de secundaria, máxime si hablamos de la secundaria superior, pero también (con matices) de la secundaria inferior. La ventaja de ubicar la formación del profesorado en la universidad, decía Esteve (2006, 36), favorece la posibilidad de que los futuros docentes

estén preparados para ejercer la docencia en varios niveles educativos. Lo cual ha venido influyendo desde los años setenta del siglo pasado. Otra cosa es la forma de organizar y estructurar la formación en, y desde, la educación superior en los distintos países, independientemente de su ubicación en un modelo 'concurrente/simultáneo' o en otro llamado 'sucesivo', o incluso de coexistencia de ambos (Egido, 2009). Y otra más, susceptible de mayor análisis, es el papel otorgado hasta el momento a la universidad en la formación continua o permanente del profesorado de educación obligatoria y, concretamente, de educación secundaria.

Que predomine un modelo sucesivo/consecutivo o uno simultáneo no es tema menor. Tiene consecuencias y en España, las conocemos (Barberá, 2010). En los modelos sucesivos, que son nuestro desafortunado referente para la educación secundaria, el problema es el de alentar una identidad profesional falsa (construcción de imaginarios de expertos en el ámbito, pero menos de profesionales, esto es, profesores de historia, de matemáticas o de lengua inglesa). Mientras que en los simultáneos, la identidad profesional parece, en principio, más cercana a la realidad,

«en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina» (Esteve, 2006, 27-28).

Desde luego, en España, la contumaz vigencia de un modelo sucesivo ha lastrado el prestigio (al menos, pedagógico) de la formación del profesorado de secundaria. Y somos dados a pensar que tal hecho ha influido (paradójicamente) en la pérdida de confianza en la educación superior universitaria como el mejor marco de acción. Basta pensar en las dificultades burocráticas de articulación y reconocimiento institucional de las actividades de formación (nos referimos a acciones sólidas de actualización didáctica, de participación en proyectos de investigación, o de buenos seminarios pedagógicos) planteadas desde las universidades a la administración.

Naturalmente, si el criterio escrutador se redujese al análisis legal y documental, nadie podría decir que la UE ha desatendido este asunto. Desde la misma declaración de Lisboa, ahí están, para dar testimonio, iniciativas como TNTE (*Thematic Network on Teacher Education*), o la Red Informativa sobre la Educación en Europa (EURYDICE), por no hablar de los grupos de expertos para trazar indicadores de mejora o consensuar principios comunes para competencias y cualificaciones del profesorado.

Con una recomendación que parecía no ofrecer dudas delante de las políticas nacionales y regionales hace casi un decenio (European Commission, 2007; Eurydice, 2006), esto es, los profesores deben ser graduados en una institución superior o equivalente, y los programas deben ofrecerse en todos y cada uno de los tres ciclos de enseñanza superior (grado, máster y doctorado), con el fin de asegurar su lugar en el EEES e incrementar las oportunidades de progreso y de movilidad.

En la comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 3 de agosto de 2007 (titulada «Mejorar la calidad de la formación del profesorado») se refrendaba el principio común de una perspectiva de alta cualificación: la docencia debe ser una profesión con un nivel de formación inicial al menos de grado, en la que se desarrollen competencias que sirvan para adquirir conocimientos de las materias a impartir, formación pedagógica y didáctica, práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes, y conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación (cfr. Tiana, 2013).

Por lo tanto, la necesidad de que el profesorado de secundaria tenga una formación universitaria de ciclo largo está generalmente admitida (González Gallego, 2010). Siendo así, la pregunta que cualquiera puede hacerse suena algo pueril, ¿dónde está el problema? Y, abundando en ello, ¿acaso la convergencia en el EEES no debería ser, en sí misma, garantía de un mayor peso de la educación superior en el campo, toda vez que, en teoría, tiene que darse reconocimiento mutuo de las titulaciones entre los diferentes países? En la articulación de la respuesta aparecen las nubes que anuncian la complejidad del panorama, más allá de las apariencias declarativas, incluso pensando en los avances que puedan haberse derivado de la Declaración de Bolonia para hacer cambios en la formación del profesorado de secundaria.

Ya no es que los sistemas de formación del profesorado sean dispares —que lo son

(heteromorfismo)—, sino que su devenir sigue estando marcado por las asimétricas condiciones en cuanto a necesidades de formación y, sobre todo, de incorporación más o menos rápida a los centros de enseñanza. Es una obviedad que hay países en los que sobran candidatos a la docencia en la educación secundaria (el nuestro es uno) y otros donde tales aspirantes escasean. Esto último es lo que ha sido la tónica en países de América Latina, al no existir un número suficiente de docentes titulados, los cuales se forman

«en instituciones de todo tipo: institutos de enseñanza superior, institutos provinciales o municipales, en institutos superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, sin dejar de mencionar a los que se desempeñan como docentes sin tener un título que les habilite para tal tarea» (Vaillant, 2009, 113).

No viene mal introducir aquí el matiz de que, en efecto, aunque la situación más generalizada sea la formación del profesorado de secundaria en sede universitaria, también existen instituciones de educación superior no universitarias que cumplen en algunos países tal cometido específico. No extraña que Terigi (2009, 127) se confiese remiso a aceptar el supuesto de que la formación docente que se realiza en las universidades es superior a la que se realiza en las instituciones terciarias, «pese a que se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica».



### 3. De la difícil gestión de la diversidad a las rutas alternativas

Curiosa y desafortunadamente, la diversidad europea aparenta ser más difícil de gestionar también en este asunto, pues en lugar de operar sobre supuestos, estrategias y programas ‘comunes’ en pos de un profesorado de y con sólida formación universitaria (en concordancia con los documentos oficiales), no han faltado las recomendaciones de la Comisión inspiradas en un modelo anglosajón de formación docente.

Lejos de nuestra intención criticar las bondades de un modelo como el mentado, que tampoco es monocromático y que hay que estudiar según circunstancias de tiempo y lugar. Lo que pretendemos transmitir es que no todo se resuelve, dada la incommensurabilidad de los sistemas, mirando hacia Gran Bretaña o hacia los Estados Unidos. Parece olvidarse que en la misma Unión contamos con ejemplos dignos de ser ‘emulados’ o, cuando menos, estudiados como referentes de calidad, pensando en una gradual adaptación a la situación concreta. La perfección no existe, pero hace bastantes años que Finlandia lleva mostrando que el éxito de los alumnos en pruebas internacionales algo tiene que ver con sus profesores y el reconocimiento social que les otorga la ciudadanía.

No deja de ser llamativa la preferencia comunitaria de hace unos años por un modelo que se ha ido deslizado (discurso neoliberal por medio sintomáticamente reproducible), desde un enfoque con prístino afán universitario hacia ‘rutas alternativas’ (rotuladas como *fast-track routes to teaching*) en y para el acceso a la profesión [3]. La justificación, se argumenta,

es la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios en el mercado de trabajo, como si tal cosa fuese imposible cuando no se borra el principio de que la preparación ha de estar avalada por instituciones de educación superior o, si se prefiere, por Escuelas y Facultades de Educación rigurosamente acreditadas.

La cuestión no es de ahora. Ya Egido (2009) aludía a los indicios de esta tendencia, presentes en el Libro Verde sobre la formación del profesorado (Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson, 2000), al tachar de ‘problemáticas’ estructuras tradicionalmente vinculadas a la universidad (apuntando nada menos que a Alemania). Lo que esas rutas alternativas han dibujado, como bien dice Witty (2014), es otra topografía en la formación de los profesores, más visible en el Reino Unido: consorcios liderados por instituciones de educación superior (que aún son mayoría), formación del profesorado centrada en la escuela, y formación basada en el puesto de trabajo, con distintas modalidades, entre las que destaca la denominada «*Teach First*».

Para Murray (2008), esto ha supuesto la apertura de nuevas oportunidades de carrera para los formadores de profesores que basan su actuación en la escuela, así como para tutores y mentores. Por lo tanto, apostillaba, cualquier intento de rearticulación del trabajo en este campo debería considerar a esos grupos de interés (*stakeholders*) y el modo en que se parecen o se diferencian de los formatos asociados a la educación superior. En el fondo, la presión ejercida desde distintas agencias sociales y profesionales hacia otro tipo de programas espoleó la necesidad de re-pensar la

relación entre teoría y práctica cuando hablamos de formación de los profesores (cfr. Korthagen y Kessels, 1999).

En USA, la promulgación de la archiconocida *No Child Left Behind* (NCLB, 2001) tuvo su repercusión. Desde luego, y estimuladas por determinados medios de comunicación de masas, las dudas se habían propalado allí hasta el punto de que una instancia con la fuerza de la *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE) se hacía eco en su congreso de 2004 de tales cuestionamientos (Payzant, 2004; cit. en Zeichner, 2006, 328). El epicentro de la diatriba parecía servido: la exigua preparación práctica de los futuros profesores, a los que (y aquí emerge una clave de oposición ideológica) se estaría indoctrinando desde una pedagogía constructivista, de corte progresista y pretendidamente más preocupada por la justicia social que por la eficacia de los profesores en sus aulas.

Así expresada, se trata de una de las críticas más caricaturescas de las que se han extendido sobre la formación del profesorado en nuestra órbita sociocultural. Sin embargo, pese a sus indisimulados sesgos doctrinales, no debería ser óbice para dejar de lado el estado de insatisfacción que, razonable y legítimamente, se ha ido haciendo patente en distintos sectores de la sociedad civil (asociaciones profesionales, familias, grupos de investigación educativa, profesores,...), pensando en la mejor defensa del interés público a medio y largo plazo.

Por descontado que las políticas públicas han de empezar a variar el peligroso

rumbo de los últimos años en lo tocante a las inversiones en educación, entre otras cosas para exigir a todos los agentes sociales (gobiernos y universidades incluidos) la urgencia de tomarse en serio la formación del profesorado.

De un clima de escepticismo como el que impera, aquí y ahora, se puede salir, aunque sea de modo lento, si empezamos por aceptar que las cosas no van como deseáramos, y que se precisa retomar una senda de cambio, con acuerdos básicos en tema tan crucial para el futuro de la educación secundaria en una democracia.

La preparación de este artículo ha conllevado —como era previsible— meses de trabajo, revisando docenas de libros, artículos, informes y monografías sobre el *state of the art* de la formación del profesorado de educación secundaria en España, Europa y otras partes del mundo. Nos interesaban especialmente los análisis y, en su caso, evaluaciones de esa formación en nuestro país, después de pasar un lustro desde el inicio del Máster.

Pues bien, la impresión que sacamos de la literatura que se ha ido publicando es que, más allá de la ampliación del tiempo de formación, poco o nada ha mejorado. Y ello, tanto si lo admitimos como si no, compromete el papel asumido por las universidades al hacerse responsables de una formación sin las adecuadas garantías de calidad en su estructuración teórica y, mayormente, práctica. No ha faltado la proclama de que la situación se asemeja bastante a «servir un vino viejo (CAP) en una botella nueva (Máster)» (Nebot, 2009), que Viñao (2013, 31) rubricaba con

estas palabras: «puede ya decirse que la calidad formativa del máster no es superior a la del extinto CAP e incluso es, en algunos casos, inferior».

Tal vez una síntesis de los augurios, no precisamente edificantes, que están recorriendo círculos académicos y profesionales, es la que transmitía recientemente en su blog un conocido analista de la educación en España (Fernández Enguita, 2014), en su condición de docente del Máster de Secundaria en la Universidad Complutense. La inquietante pregunta no podía ser más directa, ¿volvemos al CAP?, inquiría al compás de una descripción del esquema de formación a su alrededor. El colofón situacional lo ponía en el citado blog una firma sin más identificación que su nombre y apellidos:

«si durante 43 años las universidades españolas se han encargado de la formación pedagógica del profesorado de secundaria y los resultados son los que se insinúan en este artículo en el caso del máster, creo que la mejor opción para el futuro de la formación del profesorado de secundaria es crear o designar a otras instituciones para este cometido» (José Hernández Franco).

No basta con dar por hecho que la universidad es el lugar irrenunciable para un cometido de este alcance, ni con decir que toda la culpa es de las administraciones (central o autonómica, pues la local no tiene aquí competencia alguna). También las universidades, nuestras universidades, tendrán que rendir algunas cuentas en este terreno, dada la falta de correspondencia entre el ímpetu con el que re-

claman su legítima participación en la preparación del profesorado y la 'ética del cuidado' desplegada en su impartición y desarrollo.

#### 4. Rehacer el debate sin maximalismos apriorísticos

Ya se sabe que hay causas estructurales pero estas no deberían servir de eterno parapeto de las ineficiencias institucionales, en absoluto ajenas a una gestión, tradicionalmente pésima, de las tensiones que sobre el particular protagonizan las Facultades de Educación y otras Facultades en el seno de la Academia a la búsqueda de 'ventajas crediticias'.

Como Labaree (2004) y Zeichner (2006) en USA, o como Furlong (2013) en el Reino Unido, también nosotros hemos de reconocer en España la misma renuencia de una parte de los docentes a implicarse más firme y decididamente en la formación del profesorado de secundaria. Así pues, hagamos que la universidad siga siendo instancia líder en la formación de estos profesores, pero haciendo gala de nuestra condición de científicos, esto es, verificando las potenciales anomalías y, si fuera el caso, buscando el modo de superarlas a base de políticas y procedimientos coherentes con la misión conferida a la educación secundaria y a su profesorado.

Conviene, por lo tanto, rehacer el debate e ir al fondo del asunto, pero sin maximalismos apriorísticos, esto es, sin mixtificar los programas de formación de las universidades frente a toda otra dirección o alternativa susceptible de optimizar la



realidad de los hechos. Lo que interesa es la calidad de los programas, por encima de los organismos que los potencian, sin que ello signifique renunciar a la prevalencia universitaria. Y hablar de calidad es, en nuestra perspectiva, ir más allá de las puntuaciones en pruebas estandarizadas. El aprendizaje de los profesores de secundaria incluye competencia sociocultural, capacidades de razonamiento y de resolución de problemas, de aprendizaje social, de sensibilidad intercultural, o de desarrollo cívico, conectando currículo escolar y comunidad. A veces es como si olvidáramos que incluso en los muy citados informes de la OECD (2005, 2011) se pedía la transformación de la docencia en una profesión rica en conocimiento. Y hace dos décadas que Ashton (1996) advertía de los peligros que conllevaba reducir los requisitos de certificación del profesorado: mayor fracaso académico y mayor desigualdad en la calidad de la educación de los niños de clase baja.

Con todo, lo que se ha pretendido y, en apreciable medida, logrado es la sacralización de un enfoque formativo basado en competencias, suficientemente discretas como para ser traducidas en habilidades objetivadas y entrenadas, al modo en que se entrena, directa e instrumentalmente, a un mecánico, como si en la docencia no tuviese que haber, amén de competencias prácticas, conocimiento, reflexión y compromiso. Son apuntes suficientes para calibrar distintividades entre un sistema genuinamente universitario y otros que, sin presentarse necesariamente desgajados de los Campus, están más «basados en la escuela» o se desarrollan «en el puesto de trabajo».

Lo que en el fondo hay que plantear no es la anatematización de un enfoque de competencias, sino el sentido del mismo término ‘competencia’ en este sustancial ámbito de desarrollo educativo. Sería ridículo negar que un profesor de secundaria ha de ser competente o, lo que es lo mismo, imbuido de competencias nítidas para ejercer su trabajo con efectividad. Pero es peligroso reducir su competencia a una mera habilidad para impartir los conocimientos básicos de una materia de estudio, sin disminuir un ápice la importancia de tal dimensión académica.

Ya se ha dicho hasta la extenuación, pero sigue siendo preciso recordar que el éxito de los estudiantes en este nivel no depende en exclusiva de un profesorado eficiente, disciplinadamente hablando, sino también pedagógicamente eficaz, delante de jóvenes en período de vida convulso, de procedencias étnico-culturales no siempre coincidentes y enganchados a culturas de aprendizaje informal (internet, redes sociales,...) a las que no es inteligente cerrar los ojos desde los centros educativos.

Promovamos, entonces, una visión de la competencia docente de carácter holístico, comprensivo, o acabaremos reproduciendo en una era de complejidad aquel simplista —por conductista— enfoque basado en el desempeño (para los más veteranos lectores los *performance-based teacher education systems* que, al fin y a la postre, minimizaron o redujeron la formación del profesorado a un mero aprendizaje de rutinas mecánicas). Y esa no puede, no debe ser, la dirección a re-tomar en una espiral de permanente frustración (cfr. Escudero y Gómez, 2006).

## 5. No habrá calidad sin conexión entre universidad y centros educativos

Hasta ahora lo que hemos tenido en la formación del profesorado es separación entre universidad y centros educativos. Es la justificable impresión hegemónica en el panorama social y que la investigación ha documentado sin tregua (Labaree, 2004; Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Vick, 2006; Zeichner, 2006, 2010). Darling-Hammond (2009) calificaba esa carencia de sintonía entre los cursos universitarios y las experiencias de campo como el verdadero talón de Aquiles de la formación de los profesores.

De esa desconexión es poco probable la emergencia de aprendizajes de calidad y la implicación activa de quienes han de protagonizar, desde los Campus y desde las Escuelas (experiencia de campo) una dinámica de transformación. Hemos de afirmar con rotundidad que las universidades y las escuelas no pueden formar profesores de espaldas entre sí. El vínculo con los centros educativos ha de ser obligado si queremos ese rol de la educación superior en el proceso de preparación docente (Roth, 1999).

Para no acumular más desasosiego, ni inducir desafección institucional, es el momento de pensar, recogiendo la idea esbozada por Zeichner (2010), en la creación de 'espacios híbridos' en la formación del profesorado, con la esperanza de generar un nuevo 'paradigma' capaz de impulsar vías de trabajo más inclusivas y colaborativas (menos jerárquicas, si se prefiere), vinculando conocimiento académico y conocimiento práctico, sabiendo de la exis-

tencia de distintas culturas, y aún subculturas disciplinares, en las escuelas de secundaria (Grossman y Stodolsky, 1995); y también distintas culturas en las facultades y departamentos universitarios, cuyas tensiones habrán de gestionarse a partir de las sinergias entre el conocimiento académico y el conocimiento educativo, que para estos efectos tiene que ver con la didáctica de la materia.

Una pieza básica del *puzzle* a resolver es procurar un mayor control de que lo que se trate en la formación (léase máster) es, en lo fundamental, consistente con lo que han de asumir y hacer en su período de prácticas. El cambio sustancial estriba —recordando a un extraordinario pedagogo español— en estudiar lo que el profesor hace y no lo que el profesor es (Esteve, 2009). Para ello, los roles de supervisión en la formación son básicos y en ellos tenemos que implicar a profesorado con experiencia y disposición, tanto en la universidad como en los centros escolares 'asociados'. La escuela, por supuesto, tiene que ser lugar privilegiado de formación de profesores, espacio de análisis compartido de las prácticas, en el que es oportuno conceder a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes (Nóvoa, 2009). La mentoría es, en ese sentido, una fuente de ventajas funcionales para avanzar en inducción y desarrollo profesional.

Asimismo, la tan proyectada como ya contestada, reforma de los títulos universitarios, que restaría un año a los grados y lo sumaría a los másteres, podría no ser perjudicial, sino todo lo contrario, en el caso que nos ocupa, por la oportunidad

de reconducir el modelo de formación, dotándolo de un mayor alcance estratégico, pensando en el refuerzo de la arquitectura universitaria en la preparación de los profesores de secundaria, siempre que uno de sus pilares básicos sea la relación con los centros educativos, de suerte que los procesos que requieren de desarrollo práctico en las aulas estén avalados por la buena teoría y anticipen un ejercicio profesional situado (Zabalza, 2006).

Con la reforma surgirán, sin duda, otros problemas logísticos en las universidades, pero es posible que en el máster de formación del profesorado de secundaria, contradiciendo las expectativas de una determinada política educativa, estemos a tiempo de incorporar aspectos edificantes para un recorrido en el que se podría cuestionar su duración, el modelo en que se sustenta, la fragmentación disciplinar, la coordinación interna, el practicum, la ausencia de un sistema efectivo de mentoría, o el conocimiento y la experiencia en educación secundaria por parte del plantel docente.

Nuestro planteamiento no rebaja un ápice la relevancia de la investigación sobre el profesorado en este nivel, entendiéndola como cabeza de puente para generar conocimiento en múltiples facetas de su cognición, identidad y acción profesional. Rehacer el proyecto universitario en la formación del profesorado exige el inteligente diseño y articulación de consorcios y convenios específicos con centros educativos, desde luego ventajosos para ambas partes, en medio de las cuales están los candidatos a la docencia (Theissen, 2000).

Abundan los ejemplos de cómo la buena práctica alienta dinámicas de indagación acerca del papel que juegan las experiencias de campo en la mejora de la formación de los profesores (cfr. Cochran-Smith y Lytle, 2009).

### 6. Buscando nuevos espacios de formación

Hasta aquí hemos procurado argumentar a favor de una reconstrucción del proyecto universitario en la formación del profesorado de secundaria, pero tomando buena nota de aquellos aspectos menos reconocidos o peor valorados desde grupos de interés en las órbitas de influencia política, social, profesional e investigadora.

Afirmamos sin ambigüedades que esa ‘refundación’ exige que las universidades reclamen para sí mismas rigor y seriedad en la planificación, articulación y evaluación de la formación que proporcionan a los futuros profesores. Una clave de éxito estaría situada en el estrechamiento de lazos operativos con escuelas de su entorno, a modo de centros de prácticas consorciados para llevar a buen término proyectos y acciones de interés común.

A continuación, desde esas premisas, nos gustaría explorar el enfoque de una tercera vía, que Zeichner (2010) ha planteado como búsqueda de nuevos espacios formativos. Su idea se enraíza en la teoría de la hibridación, ya que, naturalmente, los individuos hacemos uso de múltiples discursos para intentar dar sentido al mundo circundante. Por lo tanto, en lo que aquí nos concierne, supondría el rechazo a una perspectiva binaria, según

la que, o se está a favor de un punto de vista estrictamente académico, o bien, al contrario, la única opción válida para la formación del profesorado es la del práctico 'a machamartillo', esto es, la que se basa, exclusivamente, en la formación en el lugar de trabajo.

Buscamos, pues, una visión integradora que, de serlo, apuntaría en dirección transformadora, aunque sólo fuese por la relación dialéctica que alumbraría entre ambos tipos de conocimiento. La creación de lo que Zeichner (2010) rotula como 'terceros espacios' (acercando las visiones académicas y las centradas en la práctica) sería tanto como atreverse a crear otras oportunidades de aprendizaje para los futuros profesores, impulsando un tipo de estatus más equitativo entre los protagonistas, dentro de un marco universitario imbuido de los problemas y necesidades a ser planteados sin descuidar su significación o sustantividad para el desarrollo profesional del estudiante que aspire a convertirse en profesora o profesor.

Sin querer derivar parangón alguno con la formación de especialistas en el sector sanitario, la existencia de programas de 'profesores residentes' en las universidades favorecería la participación de docentes con demostrada competencia en la formación inicial del profesorado de secundaria. Esa presencia podría tener una duración de dos años, durante los cuales impartirían seminarios, planificarían experiencias de campo y, sobre todo, acompañarían la preparación de los estudiantes en destrezas de liderazgo en las aulas. Después de tal período esos profesores volverían a sus puestos de trabajo.

Ya en perspectiva más didáctica, anotamos el interés de incorporar a los cursos universitarios las representaciones de las mejores prácticas de los docentes de secundaria, pensando en la ayuda que ofrecen a los noveles los buenos profesores (modelos), que son capaces de aprender, en y desde su propia práctica, a lo largo del tiempo. El uso de la tecnología (web, vídeo, hipertexto, ...) se nos antoja claramente recomendable al respecto.

Con ánimo de síntesis, lo que plantea Zeichner (2010) es la necesidad de diseñar puestos docentes que posibiliten la realización de una labor formativa a caballo de la universidad y de las escuelas secundarias, con énfasis en la captación de docentes con una orientación 'clínica', a saber, profesionales en disposición de hacer una efectiva supervisión de las prácticas y llegar a acuerdos con los centros educativos más próximos; sin agotar el consenso posible en la formación inicial sino también comprometiendo acciones de formación continua.

Tampoco sobraría en el esquema que nos permitimos someter a juicio del lector el estudio de las posibilidades que albergan los contextos comunitarios en los que se ubican los centros educativos que por aquí llamamos Institutos de Educación Secundaria (IES). Un ejemplo son los programas de aprendizaje-servicio, de variado e, incluso, dilatado recorrido en países como USA, Reino Unido, Irlanda o Canadá, y que en España apenas han pasado de su presentación en la oferta de cursos de formación continua, bien desde los centros de formación del profesorado autonómicos, o desde los mismos planes de formación del profesorado universitario que, a la sombra

del proceso de Bolonia, tanto se han extendido por los Campus (Davis y Moely, 2007; Murphy y Tan, 2012; Santos Rego, 2013).

Tales propuestas no son ocurrencias. Pueden ser las piezas de un engranaje innovador que no hemos de despreciar a la vieja y castiza usanza unamuniana, sino incorporar y valorar desde la investigación apropiada (incluyendo *action research*), sus resultados en programas de formación para los futuros profesores de educación secundaria, por ser este un ámbito de desarrollo profesional en el que la comunidad circundante puede ser fuente de aprovechamiento estratégico en la optimización del aprendizaje de los docentes y de sus jóvenes estudiantes (cfr. Cochran-Smith, Feiman-Nemser, y McIntyre, 2008).

Lo que pasa en el mundo, y no sólo lo que acontece al lado de casa, debe ser objeto de atención, por si nos puede ayudar a redefinir nuestros esfuerzos por hacer mejores profesores, articulando tal vez hipótesis de trabajo que también favorezcan más vías de investigación y de innovación desde este país nuestro, poco acostumbrado a exhibir sus mejores galas en los certámenes internacionales.

### 7. Conclusión

La reconstrucción del proyecto universitario en la formación de los profesores de educación secundaria debería asociarse a la necesidad de escuchar las voces de quienes, con argumentos basados en lo que se sabe sobre la calidad de la formación que se puede proporcionar a los candidatos, abogan por un giro inequívoco en la concepción del máster (incluyendo con-

diciones de acceso) que norma tal proceso en nuestro país.

Hacer oídos sordos a las críticas solventes que desde la realidad de los hechos muestran la recurrencia de los defectos más graves (excesivo academicismo, fragmentación, prácticas de pésima calidad,...) puede otorgar legitimidad a las perspectivas que centran su mensaje en desprestigiar la labor de las universidades en este terreno.

Eso es justo lo que ha ocurrido en países como Estados Unidos, el Reino Unido y otros, con la intención —abierta o solapada— de apoyar enfoques desreguladores que abran camino a rutas alternativas, casi siempre orientadas a pensar la función docente desde el señuelo de un ‘practicismo’ que no entiende más que de lógicas disciplinares, o de materia académica, a costa del sentido pedagógico de las tareas y procesos a desarrollar en las aulas de educación secundaria, máxime cuando la sociedad del conocimiento solicita otras destrezas en los esquemas de preparación, primero en los profesores antes que en los alumnos a su cargo. Como decía recientemente el director de una de las grandes consultoras, lo que la era global demanda no es cualquier regulación sino una *smart regulation*, junto a normas compartidas que ayuden a proteger un factor transcendental: la confianza (Scott, 2015).

De todos modos, mistificar el papel de la universidad ante el desafío planteado no es la más inteligente de las posiciones a adoptar. Lo será si apostamos por un profesorado del más alto nivel en patrones de capacitación académica y pedagógica, preparado en instituciones de educación



superior que se toman en serio [4] tan singular cometido, apartándose de las inercias burocratizadoras que dificultan su realización al servicio del sistema educativo y de sus mejores expectativas sociales.

Todo lo dicho compromete a las Universidades, ciertamente, pero muy concretamente a las Facultades de Educación, para que reafirmen, con vigor institucional, su rol de instancia que debe ser capaz de liderar cambios, empezando por la articulación de sinergias operativas con asociaciones de profesionales y centros escolares asociados, en pos de una preparación más volcada a la gestión práctica de los problemas reales. Liderando, por ejemplo, la solicitud al Ministerio a favor del estudio en profundidad sobre las posibilidades de un «MIR educativo» en España (López Rupérez, 2014). Y hablar del compromiso de las Facultades no significa cerrar la puerta a la creación o, en su caso, rehabilitación, de Institutos Universitarios encargados de la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La actual situación de parálisis o de estado vegetativo en la que se encuentran los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) en aquellas universidades en las que aún ‘existen’ es todo un síntoma de irresponsabilidad decisonal en el espacio público.

La propuesta que hacemos nada tiene que ver con una invocación desmedida. Lo que hemos querido comunicar se parece más a una refundación de la formación del profesorado en nuestro país para un tiempo nuevo, en el que el profesorado ha de hacerse cargo de gestionar otros aprendizajes para la vida que no agotan su sentido en la relación con materias académicas

o disciplinas presentes en un currículo. Es así que apelamos a la reconstrucción del proyecto universitario por la misma singularidad de la formación del profesorado en la organización universitaria. Porque cambiar la formación del profesorado en España no es quimera ni utopía para un país descreído, siempre vacilante a pesar de las luces que alumbran el camino a transitar. Es —creemos— la exigencia de una sociedad que quiere volver a confiar plenamente en la educación.

En los próximos diez años, Europa en general y España en particular tendrán que incorporar a miles de profesores a sus centros de educación secundaria. Y ya va siendo hora de que las universidades piensen en su preparación como una parte esencial de su prestigio social como referentes de excelencia científica y educativa. Ese desarrollo lo pueden llevar a cabo, con efectivo aprovechamiento de su autonomía de acción, propulsando una mudanza epistemológica en el campo, cuyo marco de credibilidad pasa por acordar *partenariados* funcionales con las mejores escuelas, incorporándolas a su imagen de marca. No en vano son agencias que transmiten conocimiento y que también pueden ayudar a crearlo.

Crear genuinas praxis entre ideas y experiencias es algo a lo que no puede renunciar una formación de docentes con auténtica calidad. Pero, haciéndonos de una atinada sentencia de Darling-Hammond (1999, 25), tal vez el más importante papel de la universidad en la preparación de los profesores siga siendo el desarrollo de la capacidad para ir más allá de la propia perspectiva, a saber, ponerse en el lugar

del alumno y comprender el significado de la experiencia en términos de aprendizaje.

**Dirección para la correspondencia:** Miguel A. Santos Rego. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Vida s/n. 15782 Santiago de Compostela (A Coruña). Email: miguelangel.santos@usc.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. II. 2015.

### Notas

- [1] En la sociedad del conocimiento una condición de éxito es el aprendizaje a lo largo de la vida, que en el caso de los profesores de educación secundaria supone competencias cruciales: atención a la diversidad, trabajar cooperativamente con otros colegas, conocer y hacer un buen uso de las tecnologías de la información, y ser capaz de comprometerse en actividades que supongan construcción de identidad cívica (European Commission, 2007, 15-17).
- [2] El término «inducción», de corte anglosajón, alude al apoyo sistemático que reciben los candidatos a la docencia en las primeras fases de su ejercicio como profesores.
- [3] El sentido de 'ruta alternativa' en formación del profesorado puede variar según el contexto. Así, por ejemplo, en Holanda refiere la ruta hacia una certificación profesional que se adapta a estudiantes 'alternativos', usualmente alumnos ya adultos con distintas experiencia de vida y trabajo (Bolhuis, 2002).
- [4] Un aspecto a tener muy en cuenta cuando hablamos de 'tomarse en serio' la formación de profes-

sores es que se trata de una actividad en la que la responsabilidad corresponde a todo el entramado institucional y no solo a las Facultades de Educación, se llamen como se llamen *aquende* o *allende*.

### Bibliografía

- ASHTON, P. (1996) Improving the preparation of teachers, *Educational Researcher*, 25: 9, pp. 21-22.
- BARBERÁ, O. (2010) De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea, en GONZÁLEZ GALLEGO, I. (coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del EEES* (Barcelona, Graó), pp. 89-95.
- BOLHUIS, S. (2002) Alternative routes to teaching in secondary education in The Netherlands, *European Journal of Teacher Education*, 25:2-3, pp. 223-238.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D. y STEPHENSON, J. (eds.) (2000) *Green paper on teacher education in Europe* (Umeå, Thematic Network on Teacher Education in Europe).
- COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, D. (eds.) (2008) *Handbook of research on teacher education* (New York, Routledge).
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009) *Inquiry as a stance: practitioner research in the next generation* (New York, Teachers College Press).
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (eds.) (2005) *Studying teacher education* (New York, Routledge).

- DARLING-HAMMOND, L. (1999) The case for university-based teacher education, en ROTH, R. A. (ed.) *The role of the university in the preparation of teachers* (London, Falmer Press), pp. 13-30.
- DARLING-HAMMOND, L. (2009) Teacher education and the American future, *Journal of Teacher Education*, 61:1-2, pp. 35-47.
- DAVIS, T. y MOELY, B. (2007) Preparing pre-service teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools, en TOWNSEND, T. y BATES, R. (eds.) *Handbook of teacher education* (The Netherlands, Springer), pp. 283-300.
- EGIDO, I. (2009) La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas, en PUELLES, M. DE (coord.) *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (Madrid, Biblioteca Nueva), pp. 201-227.
- ESCUADERO, J. M. y GÓMEZ, L. (eds.) (2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Barcelona, Octaedro).
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Paidós).
- ESTEVE, J. M. (2006) La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, *Revista de Educación*, 340, pp. 19-40.
- ESTEVE, J. M. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial, *Revista de Educación*, 350, pp. 15-29.
- EUROPEAN COMMISSION (2007) *Common european principles for teacher competencies and qualifications*, Brussels. Ver: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010doc/principles_en.pdf).
- EURYDICE (2006) *Quality assurance in teacher education in Europe* (Bruxels, Eurydice).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014) ¿Volvemos al CAP?, Blog personal, 2 de Noviembre de 2014. Ver: [http://blog.enguita.info/2014/11/volvemos-al-cap.html?citas\\_source](http://blog.enguita.info/2014/11/volvemos-al-cap.html?citas_source). Consultado el 20. I. 2015.
- FURLONG, J. (2013) *Education - An anatomy of the discipline: rescuing the university Project?* (London, Routledge).
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (coord.) (2010) *El Nuevo profesor de secundaria. La Formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (Barcelona, Graó).
- GROSSMAN, P. L. y STODOLSKY, S. S. (1995) Content as context: the role of the school subjects in secondary school teaching, *Educational Researcher*, 24:8, pp. 5-11.
- HARGREAVES, A. (2003) *Teaching in the knowledge society* (New York, Teachers College Press).
- IMBERNÓN, F. (2006) La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?, *Revista de Educación*, 340, pp. 41-50.
- KORTHAGEN, F. A. y KESSELS, J. P. (1999) Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher*, 28:4, pp. 4-17.
- LABAREE, D. (2004) *The trouble with the Ed schools* (New Haven, CT, Yale University Press).

## La Formación del Profesorado de Educación Secundaria

- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014) *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial* (Madrid, Narcea). *role of the university in the preparation of teachers* (London, Falmer Press), pp. 180-195.
- MARTÍNEZ VALLE, C. (2014) Harmonizing the disparate? Bologna's implementation in secondary teachers' education in Germany and Spain, en BRUNO-JOFRÉ, R. y JOHNSTON, J. S. (eds.) *Teacher education in a transnational world* (Toronto, University of Toronto Press), pp. 264-290.
- MURPHY, T. y TAN, J. E. (eds.) (2012) *Service-learning and educating in challenging contexts* (London, Bloomsbury).
- MURRAY, J. (2008) Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England, *European Journal of Teacher Education*, 31:1, pp. 17-34.
- NCLB (2001) *No Child Left Behind Act* (Washington DC, The US Congress).
- NEBOT, I. J. (2009) El desconocimiento de los másteres en España, en X FORO ANECA (Ed.) *Los nuevos títulos del Máster y la competitividad en las universidades* (Madrid, Aneca), pp. 23-32.
- NÓVOA, A. (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- OECD (2005) *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* (Paris, OECD).
- OECD (2011) *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world* (Paris, OECD).
- ROTH, R. A. (1999) University as context for teacher development, en ROTH, R. A. (ed.) *The*
- SANTOS REGO, M. A. (2013) ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica, *Revista de Educación*, 361, pp. 565-590.
- SCOTT, J. (2015) Una nueva agenda global, *El País*, 21 de enero, p. 27.
- TERIGI, F. (2009) La formación inicial del profesorado de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites, *Revista de Educación*, 350, pp. 123-144.
- THEISSEN, D. (2000) Developing knowledge for preparing teachers. Redefining the role of schools of education, *Educational Policy*, 14:1, pp. 129-144.
- TIANA, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39-58.
- VAILLANT, D. (2009) Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos, *Revista de Educación*, 350, pp. 105-122.
- VALDÉS, R. y BOLÍVAR, A. (2014) La experiencia española en formación del profesorado: el máster en educación secundaria, *EnsinEm Re-Vista*, 21:1, pp. 159-173.
- VICK, M. (2006) It's a difficult matter. Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, pp. 181-198.
- VINÑO, A. (2013) Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en Espa-

ña (siglos XIX-XXI), *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-37.

WITTY, G. (2014) Recent developments in teacher training and their consequences for the university Project in education, *Oxford Review of Education*, 40:4, pp. 466-481.

ZABALZA, M. A. (2006) Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 240, pp. 51-58.

ZEICHNER, K. (2006) Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57:3, pp. 326-340.

ZEICHNER, K. (2010) Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 61: 1-2, pp. 89-99.

## Resumen:

### La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario

El artículo tiene como telón de fondo la creciente desconfianza ante el máster de formación del profesorado de educación secundaria, después de transcurrido un lustro desde su implantación en nuestro país. En este trabajo se examina su ordenación en el sistema de educación superior, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Lo que planteamos es la necesidad de volver a pensar, en términos más pragmáticos, esa formación inicial, desde una premisa: la reconstrucción del

proyecto universitario como garantía de calidad, a partir de la creación de estructuras de inducción y desarrollo profesional que privilegie la evaluación práctica de los candidatos. Defendemos una 'refundación' de la formación de los profesores desde las universidades. Y argumentamos que la clave del éxito se encontrará en el estrechamiento de lazos operativos con buenas escuelas de educación secundaria de su entorno, a modo de centros de prácticas consorciados para iniciar procesos de cambio y transformación.

**Descriptor:** Formación del profesorado, educación secundaria, máster, proyecto universitario, calidad, rutas alternativas.

## Summary:

### Training of Secondary Education Teachers: thinking about the reconstruction of the university project

This article is presented against the background of the growing distrust regarding the master's degree program for secondary education teachers, following the lapse of five years since its implementation in Spain. This paper examines the program development in the higher education system, adapted to the European Higher Education Area. The main idea involves a need to rethink, in more pragmatic terms, this initial training under the following assumption: the reconstruction of the university project as quality assurance, starting from the creation of induction structures and professional development that emphasizes the practical assessment of candidates. This work su-



pports the re-establishment of teachers' training within universities, also arguing that the key to success will lie in the strengthening of operational ties between good secondary schools of their environment, as a consortium of practice schools

in order to start change and transformation processes.

**Key Words:** Teacher education, secondary education, master degree, university project, quality, alternative routes.