

# Formación do profesorado e calidade da educación

M<sup>a</sup> Lourdes Montero  
Universidade de Santiago de Compostela

Fullan, un distinguido estudoso do cambio educativo, tivo o acerto de afirmar que a formación do profesorado “ten a honra de ser, asemade, o problema máis grave e a mellor solución en educación”, unha frase á que recorrín a miúdo nos meus escritos e intervencións, dado que coñecemos de sobra que calquera intento de mellora dos procesos de ensino e aprendizaxe nas nosas institucións educativas, dende a educación infantil á universitaria, pasa, indefectiblemente, pola mellora das capacidades de profesores e profesoras.

Unha educación de calidade para todos esixe, correlacionada, unha atención maior ás esixencias dunha formación de calidade para todo o profesorado, ademais dunha atención ás súas condicións laborais.

Cando falamos de formación do profesorado incluímos a preparación inicial para o desenvolvemento da profesión docente, a etapa de integración do profesorado principiante nos centros educativos e o desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio mediante oportunidades de formación continua. Establecer maiores e mellores vínculos entre cada unha destas etapas e fixar a atención nos retos aos que o

profesorado ten que enfrontarse nos cambiantes tempos que corren, constitúen dúas recomendacións que se deben considerar para poder contar cun profesorado competente.

Os bos profesores non nacen, fanse, e nese proceso a formación ocupa un lugar indiscutible. “Atraer, formar, reter e desenvolver bo profesorado”, como figura no título do número 340 de maio-agosto de 2006 da Revista de Educación - atendendo aos informes de Eurydice (2004) e a OCDE (2005) sobre o tema- é o slogan elixido para poñer de manifesto a preocupación dos países desenvolvidos ante as dificultades e perplexidades polas que parece que está a transitar a profesión

docente e a previsión do aumento de demanda de novos profesores nos próximos cinco a dez anos.

Profesores e profesoras exercen a influencia máis determinante na aprendizaxe dos e das estudantes, razón pola que a atención á calidade da súa formación, debería converterse nun obxectivo político prioritario. Ofrecer unha educación de calidade a toda a xuventude implica, para as políticas educativas dos países europeos, atender, simultaneamente, a calidade da formación do profesorado en todas as etapas e as súas condicións laborais. Asegurar que un número suficiente de profesores se manteña competente e motivado do principio á fin da súa carreira docente está a se converter nun reclamo insistente para as políticas educativas dos países desenvolvidos.

E non deixa de ser estimulante esta situación para quen leva moito tempo facendo da formación do profesorado o seu ámbito de reflexión, investigación e docencia e quizabes adoeza de certo escepticismo ante o repenique de campás anunciando un renovado interese por esta. ¿Chegaría o momento de prestarlle unha maior atención a este ámbito, máis ben relegado nos últimos anos nas axendas da política educativa?

A brevidade esixida colócame fronte ao dilema de optar por unha rápida visualización das cuestións que entendo como máis críticas e relevantes -unha teima constante na miña vida profesional- ou concentrar a atención nalgunha delas. Inclineime pola primeira opción por medio duns breves apuntamentos sobre algúns nós

problemáticos da formación do profesorado no noso contexto, tanto na súa vertente de preparación de futuros profesionais como na da súa contribución ao desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio. Pois de ambas as dúas cousas falamos, como dicía, ao entendela como un proceso de aprendizaxe ao longo da vida, necesariamente permanente, como defendía xa a finais dos sesenta o investigador belga Landsheere.

### **Da perseveranza dalgúns nós problemáticos**

A profesión docente enfróntase na actualidade con numerosos e interrelacionados desafíos e quizá non se atopa nas mellores condicións para arrostralos. A formación do profesorado non foi un asunto prioritario nas políticas educativas deste país nos últimos anos, o que non pode deixar de resultar preocupante ante as demandas que as chamadas sociedades do coñecemento están a formularlle ao conxunto do profesorado e, de xeito especial, aos que desenvolven a súa función nos niveis obrigatorios do sistema educativo. A atención á diversidade, a integración das TIC nos procesos de ensino e aprendizaxe, a convivencia democrática nos centros; a colaboración entre o profesorado, a aprendizaxe dos valores da cidadanía, etc., reclaman un profesorado altamente cualificado e comprometido coa súa tarefa. Para dicilo con palabras do informe da OCDE (2004, pp. 1-2):

“La demanda de centros educativos y profesores se está

tornando cada vez más compleja. Hoy en día la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes más desaventajados o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida”.

Canto máis graves son os obstáculos que os alumnos deben superar, máis esixencias se lle trasladan ao profesorado facendo da profesión docente unha “profesión paradoxal”, como apunta Hargreaves (2003, p. 19), ao resaltar o xogo de contrarios implícito nas expectativas proxectadas sobre esta, de maneira que, por un lado, espera que os docentes constrúan comunidades de aprendizaxe e desenvolvan capacidades de innovación, flexibilidade e compromiso co cambio nos seus alumnos e, ao mesmo tempo, que amortezan e contrarresten problemas creados polas sociedades do coñecemento (consumismo, fenda entre ricos e pobres, perda do sentido de comunidade...).

O apoio da formación para afrontar estes retos debería ser unha premisa política irrenunciabile. Repensar a formación do profesorado nos tempos mudadizos que corren esixe, asemade, non esquecer os nosos puntos de partida. Por iso, sen ter pretensións de exhaustividade, farei algunhas consideracións sobre as características da formación do profesorado -inicial e

**Asegurar que un número suficiente de profesores se manteña competente e motivado do principio á fin da súa carreira docente está a se converter nun reclamo insistente para as políticas educativas dos países desenvolvidos**

**Temos un profesorado máis cualificado ca nunca no relativo aos niveis de formación alcanzados, pero non para facer fronte a novos desafíos profesionais**

**Ligar a formación ás reformas educativas, como se se tratase do seu cordón umbilical, está a limitar a creación dunha cultura da formación por parte do propio profesorado**

continua- no noso contexto, identificando algúns dos seus nós problemáticos. Pero antes, quero deixar claro que a calidade da docencia non está só condicionada pola calidade da formación, aínda que esta sexa decisiva como indican os informes antes citados, senón tamén polo ámbito de traballo. Por moi capaces que sexan profesores e profesoras, pode que non logren dar o mellor de si mesmos en estruturas que non lles prestan suficiente apoio, non obteñan as recompensas debidas, ou non atopen reto dabondo.

Un primeiro nó problemático é o relacionado coa vinculación da formación do profesorado ás reformas educativas. No noso caso, podemos falar da diferenza de trato recibido nas últimas reformas -LOXSE, LOCE e LOE- pola formación inicial, na que os cambios foron escasos, e a formación en exercicio, na que os cambios foron notorios. Se ben, corrixíndome, sería máis preciso atribuír esta afirmación á reforma educativa dos noventa, xa que LOCE e LOE apenas modificaron o *statu quo* da formación do profesorado.

Ligar a formación ás reformas como se se tratase do seu cordón umbilical, tal e como vén sucedendo comunmente nos últimos anos, está a limitar a creación doutra cultura da formación por parte do propio profesorado, na que esta forme parte do seu tecido profesional, a súa profesionalidade, a súa identidade,... alternativa á persistencia dunha cultura da formación como conxunto de medidas ás que se acode só cando as presións políticas, económicas, sociais, culturais ou tecnolóxicas obrigan a facelo. Talvez sexa moi ousado pola miña parte afirmar que se fixo politicamente moi pouco nesa dirección. A formación do profesorado non debería seguir dependendo en exclusiva das esixencias políticas das reformas educativas do momento, o que dificulta a construción do seu sentido polo profesorado, de modo que rara vez se relaciona con obxectivos máis amplos e non se ten en

conta a idea global do que se está a perseguir.

Historicamente, e en particular a partir dos setenta, a formación do profesorado postúlase invariablemente como pedra angular para que o sistema educativo alcance os retos de calidade e equidade formulados por unha determinada reforma educativa. Non obstante, resulta insuficiente para conseguir un profesorado motivado, satisfeito das súas condicións laborais, disposto a asumir as continuas demandas de cambio e intensificación do seu papel. De aí a pertinencia para situar a formación do profesorado no marco máis amplo da súa profesionalización, é dicir, dos procesos e prácticas da súa socialización como profesionais.

Entendo a profesionalización como un proceso dinámico na evolución dun grupo profesional que vai construíndo e desenvolvendo ao longo da vida a súa propia profesionalidade. E nese contexto, reprofesionalizar o ensino en tempos de mudanzas e reformas constantes, como os que vivimos, esixe que se poñan en xogo enerxías, mover ilusións e corazón. Quizá se lle poida pedir este esforzo a un profesional se se trata e valora como suxeito de transformación, pero non é factible demandarllo se se considera só como obxecto para transformar.

Por outra banda, temos un profesorado máis cualificado ca nunca no relativo aos niveis de formación alcanzados, pero non no tocante á súa pertinencia para facer fronte aos novos desafíos profesionais. Continúa sendo verdade que o conxunto do profesorado non comparte coñecementos e compromisos éticos comúns debido a unha formación profesional débil ou case inexistente. Segue producíndose un desleixamento de responsabilidades políticas á hora de afrontar os retos da formación inicial do profesorado de educación secundaria, en especial para o seu treito obrigatorio, ou á de dirixir por camiños menos escolarizantes as actuacións da formación permanente.

## É necesario redefinir os significados dunha escola pública e democrática, que promova e asegure o dereito a aprender para todos os cidadáns e estimule o compromiso do profesorado para atinxilo

Mellorar a formación se permanecen invariables as condicións experienciais, institucionais e situacionais nas que se desenvolve a docencia para mellorar a calidade e equidade do noso sistema educativo é insuficiente; a repunta de circunstancias de malestar docente pode entenderse como un aviso de situacións conflitivas ante as que é necesario fortalecer e revalorizar a función social do profesorado.

Como mostran algúns estudos, o desconcerto do profesorado prodúcese como consecuencia da extensión cuantitativa da escolaridade, un dos cambios históricos máis decisivos para os sistemas educativos occidentais nestes últimos trinta anos (a “terceira revolución educativa”, en palabras de Esteve). Así parece recoñecelo a LOE, ao responsabilizar do aumento da complexidade na que os centros desenvolven a súa tarefa, a ampliación da idade da escolarización obrigatoria e o acceso á educación de novos grupos de estudantes. De aí a necesidade de redefinir os significados dunha escola pública e democrática, que promova e asegure o dereito a aprender para todos os cidadáns -ameazado polos excesos das economías do coñecemento- e que estimule o compromiso do profesorado para atinxilo; un reto que esixe, á súa

vez, que a propia profesión docente o pense doutro xeito.

O informe da UNESCO *Educación para todos. El imperativo de la calidad* (2004, p. 22) advirte: “la calidad de la enseñanza correrá serios riesgos si las exigencias para acceder a la docencia se siguen rebajando y se sigue aumentando la carga de trabajo de los docentes”. A advertencia prodúcese no contexto de análise das políticas sobre o profesorado en países en desenvolvemento, pero non estaría mal tomala en consideración. Na mesma dirección pronúncianse Lieberman e Miller (2003, p. 10) referíndose ao contexto norteamericano:

“En medio de toda la palabrería sobre la ‘calidad del profesorado’ se producen renovados esfuerzos que tratan de privar de profesionalidad a la enseñanza, de acelerar la preparación de los educadores y los procedimientos de obtención de la titulación, de minar la estabilidad en los puestos de trabajo y devaluar la experiencia, la libertad y los conocimientos de los docentes en las decisiones cotidianas del aula”.

Hargreaves faise eco tamén das contradicións e dificultades que a sociedade do coñecemento ten para facer do ensino unha auténtica

profesión da aprendizaxe. Non me resisto a verter as súas duras palabras, aínda no caso de que non fosen todas aplicables á situación do profesorado no noso contexto; xúlgueno os lectores:

“La sociedad del conocimiento... anhela más altos niveles de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ha sometido al profesorado a ataques públicos; ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobreabundancia; y ha provocado maremotos de renuncias y jubilaciones anticipadas, crisis de vocación y falta de líderes apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras” (Hargreaves, 2003, p. 20).

E aínda que non existe unha panacea universal na materia, os países con elevados niveis de aprendizaxe son aqueles que investiron constantemente na mellora da profesión docente e os catro con mellores resultados na calidade da educación (Canadá, Cuba, Finlandia e a República de Corea), teñen en común a alta estima á profesión docente e o amparo e apoio a esta investindo en formación (UNESCO, 2004).

A percepción de que a sociedade minusvalora a profesión docente adoita

ser un t3pico comunmente aceptado e os propios profesores teñen a miúdo a impresión de que o seu propio traballo est3a menosprezado; en ocasións, os medios de comunicaci3n vehiculan opini3ns de profesores desmotivados que abandonarían a profesi3n se puidesen, co sentimento de estaren atrapados nunha aparente quella sen saída ante as demandas cruzadas de alumnos, pais, administraci3n e sociedade.

Profesores e profesoras son membros dunha organizaci3n e como tales deberían mirarse, de maneira que a formaci3n formase parte dun proxecto de traballo e desenvolvemento colectivo e non s3o individual. As escolas que son boas instituci3ns para a aprendizaxe dos alumnos deben ser tam3n organizaci3ns de aprendizaxe para docentes e directores. Agora ben, como facemos que as organizaci3ns educativas sexan 3mbitos de aprendizaxe para alumnos e profesores?, como posibilitamos o desenvolvemento da formaci3n do profesorado no marco dun compromiso coa organizaci3n? Sería un pouco arriscado responder remitindo a modalidades de formaci3n agrupadas baixo o paraugas da formaci3n en centros.

C3mpre prestar atenci3n tam3n 3s repercusi3ns da progresiva incorporaci3n doutros profesionais 3s organizaci3ns educativas, ben de forma estable, ben mediante colaboraci3ns ocasionais (educadores e traballadores sociais, pedagogos, psicopedagogos, psic3logos, soci3logos, etc). Esta situaci3n incrementa a complexidade da funci3n docente cunha maior esixencia de coordinaci3n e traballo en equipo. A educaci3n non 3 xa patrimonio exclusivo

dos docentes, sen3n doutros profesionais e da comunidade, o que pide novos modelos de relaci3n e participaci3n na pr3ctica educativa.

As pol3ticas de formaci3n e desenvolvemento profesional do profesorado deberían depender do tipo de escolas que necesitamos. Poderían estas parecerse 3s descritas por Darling-Hammond?

“Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexi3n, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigaci3n. Su esp3ritu ha de animar la indagaci3n compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los dem3s. Sus profesores habrían de funcionar m3s como adiestradores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de informaci3n y guardianes del saber. Establecerán niveles altos de aprendizaxe y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del curr3culo como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaxe. Su crecimiento y aprendizaxe es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor; donde quieren estar, pues

ambos pueden enseñar y aprender al tiempo” (2001, pp. 14-15).

E se as nosas escolas se asemellasen 3s propostas por Darling-Hammond (algunhas xa o fan), a definici3n do perfil docente debería considerar tanto a amplitude das demandas sociais como a propia comprensi3n polo profesorado das tarefas e os coñecementos para atendela e estimular as s3as capacidades de an3lise cr3tica da s3a propia pr3ctica. Se a profesi3n docente, nos 3mbitos de primaria e secundaria, quere abandonar a infancia e facerse adulta como profesi3n, os profesores e profesoras necesitan asumir a responsabilidade para investigar de forma sistemática e cr3tica a s3a propia pr3ctica. Reflexionar na acci3n (antes, durante, despois), o vello principio para a construcci3n do coñecemento profesional, deixar de ser unha profesi3n 3grafa, como sinalaba Shulman... pode facerse coas condici3ns actuais?

¿Est3a a formaci3n inicial preparando futuros profesores para poder responder axeitadamente a estes retos? Como veño insistindo noutros traballos (v3xase, Montero, 2006), a miña resposta 3 pesimista ante a constataci3n de factores, como:

- A crecente desconsideraci3n e maxinaci3n da formaci3n inicial, como se fose innecesaria, cando 3 a aut3ntica “porta de entrada ao desenvolvemento profesional”;
- A persistente ausencia de interrelaci3n da formaci3n inicial coa formaci3n continua.
- O mantemento dun *statu quo* da formaci3n inicial do profesorado de infantil, primaria e secundaria desigual e insatisfactorio;
- A aparente ausencia de vontade pol3tica para definir un modelo de formaci3n inicial do profesorado de secundaria, particularmente no tramo da secundaria obrigatoria, que faga posible facerlles fronte aos retos espec3ficos do ensino e da aprendizaxe neste nivel educativo;

**As escolas que son boas instituci3ns para a aprendizaxe dos alumnos deben ser tam3n organizaci3ns de aprendizaxe para docentes e directores**



- A escasa atención prestada ao apoio ao profesorado nas primeiras etapas da súa carreira.

E todo iso anticipándome aos ventos que sopran -ciclicamente- na dirección de que se rebaixen os requisitos de entrada ou de que se formulen esquemas organizativos que diminúan a duración dos estudos e centren estes en habilidades prácticas. Un tema que remite, á súa vez, aos procesos de selección de candidatos e aos problemas de desigual repartición do profesorado nos centros educativos, en particular, os situados en zonas desfavorecidas que necesitan un profesorado de calidade, incentivado e apoiado.

A medida que pasa o tempo e o *statu quo* do pasado permanece, sigo preguntándome polas razóns para manter a desigualdade na formación do profesorado de infantil, primaria e secundaria en lugar de dar pasos na dirección de acurtar as distancias, clarificar a especificidade de cada perfil, e favorecer un maior sentido de pertenza a unha profesión común. A ausencia de vontade política para tornar transparentes as razóns que atrasan unha e outra vez un cambio tan necesario, resulta un tanto incomprendible. E resulta máis sorprendente, aínda, en momentos nos

## A calidade da docencia non está só condicionada pola calidade da formación, aínda que esta sexa decisiva, senón tamén polo ámbito de traballo

que se formula a demanda dunha converxencia europea nos sistemas de educación superior e cabe a posibilidade de estudar outras fórmulas para a organización da formación inicial.

Como nós problemáticos da formación inicial do profesorado de infantil e primaria (aos que me referín noutros lugares), elixo:

- A enorme fragmentación curricular, a escasa coordinación inter e intradepartamental, xunto á desvalorización do lugar ocupado na universidade.
- A ausencia de seguimento dos egresados e o descoñecemento dos efectos da formación.
- A formación dos formadores do profesorado a miúdo excesivamente afastados do mundo real, que favorece

a inadecuada dicotomía entre a teoría e a práctica.

- A insatisfactoria relación entre centros universitarios e centros escolares, entre supervisores e titores, ou entre profesores universitarios das materias de contido e as materias profesionais.

O principal nó problemático na formación inicial do profesorado de secundaria é, sen ningunha dúbida, o mantemento do *statu quo* procedente da Lei xeral de educación de 1970. A profunda insatisfacción respecto á continuidade dunha situación que, se ben concita a total unanimidade respecto á súa inadecuación -polo menos nun amplo sector da comunidade universitaria e do profesorado de secundaria- non parece conseguir o acordo e apoio político suficiente para a súa remoción, de maneira que se converteu nunha reforma permanentemente aprazada. A que se debe? Resulta difícil comprender esta falta de vontade política para articular unha proposta razoable ante demandas tan fortes como as procedentes da atención ao alumnado da ESO.

Sexan cales sexan as respostas a estas cuestións, a tendencia hexemónica no contexto español está lonxe da máis estendida en Europa consistente en formar os profesores de educación secundaria mediante un

## Unha formación de calidade é aquela que acaba formando parte do tecido profesional de profesores e profesoras

modelo en que se simultanee a formación disciplinar coa formación profesional. Nós imos en dirección contraria, mantendo un modelo consecutivo no que o verdadeiramente importante é a formación disciplinar e, como engadido, un verniz superficial profesionalizante.

Converter os nós problemáticos da formación inicial do profesorado de infantil e primaria en desafíos e posibilidades de mellora está, en grande parte, en mans das institucións de formación. Facelo na formación inicial do profesorado de secundaria require unha profunda reforma. A importancia dos novos profesores para a calidade do noso sistema educativo non parece ser, polo momento, un obxectivo prioritario nin nunha nin noutra situación.

¿E que podería dicir dalgúns dos nós problemáticos da formación permanente do profesorado en exercicio?

A formación en exercicio atópase hoxe en día distribuída en múltiples mans, baixo un control centralizado, o que posibilita o seu estudo en diferentes contextos e dende diversos puntos de vista, pero dificulta o seu seguimento e avaliación.

Encontrámonos con 17 realidades diferentes, situación que converte calquera pretensión de facer un retrato global das políticas e das prácticas da formación permanente do profesorado en exercicio no estado das autonomías nunha tarefa de titáns. Comparten, probablemente, elementos comúns en función de puntos de partida similares, aínda que teñen traxectorias singulares que cumpriría investigar se interesase

elaborar unha especie de retrato de familia, un obxectivo, na miña opinión, merecente de ser perseguido.

Coido que unha formación de calidade é aquela que acaba formando parte do tecido profesional de profesores e profesoras. E, nesta dirección, a estratexia formativa por excelencia sería a súa implicación en proxectos compartidos que posibiliten a indagación da súa propia práctica, estreitamente vencellados ás necesidades e proxectos dunha escola determinada. Pero entendo tamén, que non todos os problemas que lle afectan ao profesorado poden resolverse coa formación. Cómpre entender o exceso de expectativas como unha estratexia dirixida a ocultar a súa estreita vinculación coas condicións nas que o profesorado desenvolve tanto a formación coma o ensino, ademais de diluír a súa responsabilidade.

De aí a miña testana insistencia na necesidade de repensar a formación máis alá de a considerar como un conxunto de medidas que se adoptan con ocasión dunha reforma e propoñer como alternativa a análise dos seus efectos no desenvolvemento profesional do profesorado e na mellora da súa práctica como indicadores máis fiables da súa validez. O enfoque da formación permanente do profesorado en exercicio debería descansar na idea de que este posibilita un desenvolvemento profesional ampliado e aposte por un modelo complementario fronte a outro compensatorio de carencias. Son

consciente de que constitúen metas difíciles de conseguir e seguirei traballando no seu logro.

### Bibliografía

- DARLING-HAMOND, L. (2001) El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Madrid, Ariel.
- EURYDICE (2004) The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Bruxelas, Eurydice (Dispoñible en <http://www.eurydice.org>).
- FULLAN, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Octaedro.
- LIEBERMAN, A. e MILLER, L. (2003) La indagación como base de la formación del profesorado. Barcelona, Octaedro.
- MONTERO, L. (2006) Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías (155-194). En ESCUDERO, J. M. e LUIS, A. (Eds.) La formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona, Octaedro.