

Dykinson eBook

**La iniciación profesional docente:  
marcos supranacionales  
y estudios comparados**

*Javier M. Valle y  
Gabriel Álvarez-López  
(coords.)*

ISBN: 978-84-1324-286-6

**LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE:  
MARCOS SUPRANACIONALES  
Y ESTUDIOS COMPARADOS**

*JAVIER M. VALLE Y GABRIEL ÁLVAREZ - LÓPEZ  
(COORDS.)*

*Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2019

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>  
Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

ISBN: 978-84-1324-286-6



# ÍNDICE

	<u>Página</u>
<b>Presentación</b> ( <i>Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López</i> )	8
<hr/>	
<b>Bloque I - La iniciación profesional docente en perspectiva supranacional: los Organismos Supranacionales</b> (coord. <i>Javier M. Valle</i> )	16
Presentación del Bloque I ( <i>Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López</i> )	18
Capítulo 1. La Formación Inicial del profesorado en la OCDE. TALIS y las competencias profesionales del docente del siglo XXI. ( <i>Arantxa Batres y Jon F. Cárdenas</i> )	20
Capítulo 2. Formación inicial y Desarrollo Profesional Docente en la política de la Unión Europea: hacia el Horizonte de 2020 ( <i>Javier M. Valle y María Matarranz</i> )	43
Conclusiones del Bloque I ( <i>Javier M. Valle</i> )	64
<hr/>	
<b>Bloque II - La iniciación profesional docente en perspectiva internacional: análisis comparado entre diferentes países</b> (coord. <i>Inmaculada Egido</i> )	68
Presentación del Bloque II ( <i>Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López</i> )	70
Capítulo 3. El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia: dos modelos de iniciación profesional. ( <i>Inmaculada Egido y Lucía Sánchez - Urán</i> )	72
Capítulo 4. Experiencias europeas de colaboración de los docentes en ejercicio en la formación inicial del profesorado: el caso belga. ( <i>Joan María Senent</i> )	93
Capítulo 5. Formación inicial e iniciación del Desarrollo Profesional de los docentes de Primaria en Colombia, Argentina, Francia y Alemania. Un estudio comparado. ( <i>Miriam Lorente y Joan María Senent</i> )	125
Conclusiones del Bloque II ( <i>Inmaculada Egido</i> )	146
<hr/>	

<b>Bloque III - La iniciación profesional docente en España: análisis comparado de seis comunidades autónomas y elementos para el debate</b> (coord. por <i>Enric Prats</i> )	148
Presentación del Bloque III ( <i>Enric Prats</i> )	150
Capítulo 6. El marco normativo y la formación inicial de profesorado en España ( <i>Ana Marín, Gabriel Álvarez-López, Karina Rivas, Teresa Guixé</i> )	153
Capítulo 7. Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España ( <i>Gabriel Álvarez-López, Ana Marín, Jordi García, Raquel Cercós</i> )	179
Capítulo 8. Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España ( <i>Enric Prats, Ana Marín y Gabriel Álvarez - López</i> )	204
Conclusiones del Bloque III ( <i>Enric Prats</i> )	221
<hr/>	
<b>Conclusiones globales. Aportaciones al debate español</b> ( <i>Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López</i> )	223
<hr/>	



# PRESENTACIÓN

Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López  
*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*

Esta obra que ahora presentamos es el resultado de un proceso investigador realizado en el marco del proyecto I+D+i titulado “La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-65743-P). La finalidad de este proyecto es investigar, desde una perspectiva sistémica, los procesos que intervienen en la iniciación al DPD con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del profesorado y, por ende, de la educación obligatoria en España.

La elección del Desarrollo Profesional Docente como tema central de nuestra investigación no es trivial. Parte del convencimiento, fundado por la literatura académica reciente sobre el profesorado (Moya y Luengo, 2019; Valle y Manso, 2016), de que su papel es crucial para el buen funcionamiento del sistema educativo y de que su desarrollo profesional aporta al propio sistema unas mejoras en su calidad, tanto por el ejercicio docente de los profesores como por la experiencia que estos aportan en las propuestas de reforma a medida que van avanzando en dicho desarrollo profesional y ocupando tareas y responsabilidades que les hacen conocer mejor las entrañas del sistema educativo. No nos cabe ninguna duda que el diseño de un desarrollo profesional docente para los maestros y profesores de secundaria en España se ha ido postergando políticamente. No nos parece muy responsable. Más bien, al contrario, creemos que es un asunto que requiere de una atención inmediata, y eso hace que este proyecto tenga para nosotros una enorme pertinencia. Ahora que se abre en España un nuevo ciclo político sería deseable que las reflexiones vertidas en este trabajo puedan aportar alguna luz para abordar esta determinante cuestión.

El proyecto en su conjunto se compone de seis objetivos específicos. Esta publicación refleja los resultados principales del segundo de esos objetivos (O2): analizar las políticas educativas contemporáneas acerca de la iniciación en el DPD y los modelos e ideas que se promueven al respecto. Este análisis se ha abordado desde tres sub-objetivos diferentes (que se corresponden con los tres bloques del



índice de contenidos del libro): (O2a) Realizar un estudio supranacional que analice los discursos mantenidos en los últimos años por organismos internacionales (UE, OCDE) en torno a la iniciación en el DPD, mostrando la influencia de los discursos de estos organismos en la definición de los discursos y políticas nacionales; (O2b) Desarrollar un estudio comparado internacional que analice en profundidad las políticas concretas que diferentes países de nuestro entorno, tanto del ámbito europeo (Alemania, Finlandia, Francia, Reino Unido) como del ámbito iberoamericano (Argentina, Colombia), vienen promoviendo para mejorar los procesos de iniciación en el DPD; (O2c) Abordar un estudio comparado intranacional sobre cómo los diferentes gobiernos autonómicos de nuestro país articulan la iniciación en el DPD y qué medidas están tomando y/o han tomado para mejorar este proceso.

Para dar debido cumplimiento al objetivo planteado, se decidió que el método más apropiado sería el método comparado en educación (Caballero et al., 2016; Carney, 2010; Cowen y Kazamias, 2009; Egado, 2014; García Garrido, 1996; García – Ruíz, 2011; Raventós y Prats, 2012). Este método se compone de una serie de fases que permiten el estudio ordenado de las unidades de análisis. En este trabajo se han seguido las fases del método comparado propuestas por Caballero et al. (2016). Según estos autores, el método comparado se compone de dos grandes apartados con sus respectivas fases. En primer lugar, las fases que componen el apartado de “Definición del diseño metodológico”: I. Selección y definición del problema; II. Formulación de hipótesis / presupuestos de partida; III. Elección de la unidad de análisis. En segundo lugar, las fases que componen el apartado de “Desarrollo de la investigación”: IV. Fase descriptiva; V. Fase interpretativa; VI. Fase de yuxtaposición; VII. Fase comparativa o explicativa; VIII. Fase prospectiva. Dichas fases se han seguido en cada uno de los sub-estudios presentados en este libro y gracias a esta guía metodológica hemos podido extraer unas conclusiones conjuntas.

Siguiendo la metodología comparada, en todo estudio de esta naturaleza es importante diseñar un “árbol de categorías” (Caballero et al., 2016) compuesto por dimensiones, parámetros e indicadores a partir de los cuales se llevará a cabo la comparativa entre los diferentes objetos de estudio (organismos internacionales, países o comunidades autónomas). En este caso, el árbol está compuesto por tres dimensiones con sus respectivos parámetros e indicadores, tal y como se muestran a continuación (Tabla 1).

**Tabla 1.** Árbol de categorías

Dimensión	Parámetro	Indicador	
A Sistema Educativo	A1 Estructura	A11 Modelo lingüístico: vías o tipos de escuelas según lengua	
		A12 Arquitectura curricular: distribución materias	
		A13 Distribución pública/privada-concertada	
		A14 Jornada escolar (tiempo completo)	
		A15 Innovación educativa y renovación pedagógica (iniciativas, movimientos, etc.)	
	A2 Inversión	A21 % PIB destinado a educación	
		A22 % PIB público a educación	
		A23 Reparto por etapas	
		A24 Reparto por capítulos	
		A25 Gasto formación inicial profesorado	
		A26 % PIB destinado a educación Evolución últimos 10 años	
		A27 Gasto alumno CINE1-2 en PPA	
	A3 Descentralización (distribución de competencias entre las administraciones educativas)	A31 Competencias, atribuciones propias en materia educativa. Normativa elaborada	
		A32 Lengua propia. Repercusión curricular.	
	B Formación previa a la iniciación (formación)	B1 Organización	B11 Instituciones universitarias y presencia de agentes no universitarios.
			B12 Sistemas de coordinación interuniversitaria.

Presentación

inicial de docentes)		B13 Sistemas de acceso a la formación inicial: pruebas
		B14 Requisitos específicos
		B15 Notas de corte de acceso a los estudios (diferenciación bachillerato y ciclos formativos)
		B16 Itinerarios formativos (menciones, especialidades...)
		B17 Perfil formadores (asociados, vinculados...) Experiencia docente en CINE1, CINE2
	B2 Teoría vs práctica	B21 Organización curricular (Distribución porcentual en créditos: formación básica, obligatoria, optativa, prácticum, TFG)
		B22 Porcentaje de contenidos disciplinares, didácticos, pedagógicos...
		B23 Distribución temporal de los contenidos
	B3 Prácticum	B31 Criterios elección centros de prácticas
		B32 Especificación características tutor (universidad y escuela)
		B33 Especificación de tipología de prácticas (observación / intervención; desempeños: presencia en ciclos distintos, reuniones equipos, familias...)
		B34 Mecanismos de evaluación del prácticum
	B4 Competencias profesionales	B41 Especificación de la tipología de competencias finales en las titulaciones, agrupadas en curriculares, pedagógicas, administración y gestión, comunicativas y comunitarias, profesionales (aprender a aprender, trabajo en equipo, etc.)
		B42 Descripción de las funciones del docente en normativa propia de la comunidad autónoma

C Iniciación al desarrollo profesional docente	C1 Fase de inducción	C11 Vías de acceso a la función docente: bolsa de interinos, oposiciones, etc.
		C12 Descripción de sistemas de inducción (duración, fases)
		C13 Competencias finales evaluables (coherencia con B41)
		C14 Sentido de la evaluación: orientativa, prescriptiva
		C15 Modelos alternativos (Empieza por Educar, etc.)
	C2 Acompañamiento	C21 Descripción proceso de acompañamiento (profesores noveles): fases, condiciones
	C3 Tutoría	C31 Perfil del tutor en fase de inducción
		C32 Selección del tutor
		C33 Tareas o funciones del tutor
		C34 Dedicación horaria del tutor
		C35 Incentivos
	C4 Centros educativos	C41 Mecanismos de asignación de centros educativos para noveles
		C42 Requisitos de acceso según titularidad de centro (público / privado)
	C5 Acreditaciones (para el desempeño docente)	C51 Institución responsable (gobierno autónomo, universidad, escuela, agencia externa)
		C52 Acreditaciones específicas (lenguas, religión, etc.)
		C53 Vigencia de la acreditación (mecanismos de renovación; consecuencias de la evaluación negativa)

Fuente: elaboración propia

Las particularidades de cada objeto de estudio han obligado a adaptar este árbol. Se ha procurado mantener el mismo esquema en los tres niveles de análisis, pero no ha sido fácil encontrar los mismos indicadores a nivel internacional, su-

pranacional o intranacional. Por ello, cada uno de los bloques puede presentar particularidades que le son propias, eso sí, siempre con el hilo conductor de la tabla anterior.

Como señalamos anteriormente, la estructura del libro responde al orden establecido en los sub-objetivos planteados, presentando, por ello, tres grandes bloques. El primer bloque, coordinado por el Dr. Javier M. Valle, se ocupa de la iniciación profesional docente en perspectiva supranacional, haciendo especial hincapié en el papel de los organismos internacionales. Este bloque se compone de dos capítulos. En el primero de ellos, Arantxa Batres y John F. Cárdenas presentan un estudio sobre la formación inicial docente en la OCDE. En el segundo, escrito por Javier M. Valle y María Matarranz, profundiza en las políticas de la Unión Europea sobre formación inicial y Desarrollo Profesional Docente.

El segundo bloque, coordinador por la Dra. Inmaculada Egido, se encarga de la iniciación profesional docente en perspectiva internacional, poniendo el énfasis en las comparaciones entre estados europeos e iberoamericanos. Este bloque se compone de tres capítulos. El primero de ellos, firmado por Inmaculada Egido y Lucía Sánchez - Urán, analiza los modelos de iniciación profesional docente en Inglaterra y Finlandia. En el segundo, elaborado por Miriam Lorente y Joan María Senent, se ofrece el resultado del estudio comparado entre Alemania, Argentina, Colombia y Francia en torno a la formación inicial y la iniciación del desarrollo profesional de los docentes de Primaria. El tercer capítulo, desarrollado por Joan María Senent, presenta el caso belga, dado su especial interés como experiencia europea de colaboración de los docentes en ejercicio en la formación inicial del profesorado.

Por último, el tercer bloque, coordinado por el Dr. Enric Prats, analiza comparativamente la iniciación profesional docente en España a través de sus Comunidades Autónomas. Este bloque se compone de tres capítulos interrelacionados entre sí, pues presentan una única investigación comparada y han sido elaborados por un equipo de investigadores formado por Enric Prats, Ana Marín, Gabriel Álvarez - López, Karina Rivas, Teresa Guixé, Jordi García y Raquel Cercós. El primer capítulo presenta el marco normativo y el estado de la cuestión en la actualidad. El segundo capítulo se centra en el estudio comparado entre seis Comunidades Autónomas españolas (Andalucía, Baleares, Cataluña, Madrid, País Vasco y Comunidad valenciana). En el tercer capítulo se presentan las conclusiones del estudio comparado y se presentan algunos elementos para el debate sobre la iniciación profesional docente en España.

El libro se cierra con un último apartado, firmado por Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López, en el que se pretenden extraer algunas conclusiones generales de los tres bloques y los estudios que albergan. Esperamos que estas conclusio-

nes contribuyan a la mejora de la educación, quizás a la implementación de alguna de las sugerencias que aquí se vierten y, al menos, alienten un debate constructivo y riguroso sobre la formación inicial docente y su posterior desarrollo profesional.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39, 39 - 56
- Carney, S. (2010). Reading the Global. Comparative Education at the End of an Era. En M. Larsen, *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. (pp. 125 - 142) Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. y Kazamias, A. M. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer).
- Egido, I. (2014). Veinte años de educación comparada en España: un repaso a las publicaciones del periodo 1994 - 2014. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 125 - 151.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. (3ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García - Ruíz (2011). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 41 - 80.
- Moya, J. y Luengo, F. (coord.) (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Madrid, Anaya.
- Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19 - 40.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2016). *La "cuestión docente" a debate*. Madrid, Narcea.



## **BLOQUE I**

# **LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN PERSPECTIVA SUPRANACIONAL: LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES**





# PRESENTACIÓN DEL BLOQUE I

Javier M. Valle y Gabriel Álvarez - López  
*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*

Al plantear el proyecto, uno de los propósitos que nos planteamos fue desarrollar un análisis supranacional que explicita los supuestos de base de los discursos mantenidos en los últimos años por organismos internacionales acerca de la iniciación en el DPD, detectando especialmente cuáles son las claves dominantes que, a su vez, han configurado los discursos y las políticas nacionales. Y ahora aterrizamos esta pretensión en este primer bloque del libro.

El impacto que los organismos internacionales logran en las agendas políticas educativas nacionales a través de sus estudios y programas está estudiado y demostrado (Wiseman, 2010), así que era importante tenerlos en cuenta a la hora de plantear esta investigación.

Para este bloque se han seleccionado dos organismos especialmente relevantes en el tema que nos ocupa: OCDE y UE. La OCDE es el único organismo de carácter global que tiene un estudio como TALIS cuyo vértice es una encuesta realizada a docentes en ejercicio (Ainley y Cartens, 2018). Por otra parte, la OCDE ha señalado el desarrollo profesional docente como una tendencia que se repite en aquellas experiencias escolares que destacan dentro de la innovación (Vincent - Lancrin, Urgel, Kar, S. y Jacotin, 2019). Estos dos rasgos, hicieron de este organismo un objeto de estudio irrenunciable para nuestra investigación. Por otro lado, la Unión Europea es el organismo supranacional que más nos afecta a nuestro marco político nacional tanto que en algunos aspectos se convierte en un marco legal imperativo. Dentro del ámbito educativo, tal y como señalan los autores del capítulo, la UE reconoce la figura del docente como clave en la calidad de la educación que debe ser atendida de manera especial (CE, 2014). Por lo tanto, su relevancia en este estudio está más que justificada.

El *Capítulo I*, que abre el bloque, escrito por Arantxa Batres y John F. Cárdenas estudia las políticas de formación inicial docente en el ámbito de la OCDE, concretamente centrando su interés en la encuesta TALIS y en la influencia que el discurso de este organismo supranacional tiene en la definición de políticas de profesorado a nivel nacional en los países de la Unión Europea. En sus conclusiones destacan la existencia de un perfil general de las funciones del docente orientado al

desarrollo profesional y no a la formación inicial como, a su juicio, sería más conveniente.

En el *Capítulo II*, Javier M. Valle y María Matarranz analizan las políticas educativas de la Unión Europea relacionadas con la figura del docente. Tras un exhaustivo análisis, los autores proponen un modelo gráfico a través del cual tratan de “representar la Política de Formación del Profesorado de la Unión Europea con un esquema sencillo y sintético de una realidad compleja”. En este modelo, los autores destacan como una aportación especialmente relevante, por su originalidad y utilidad, la existencia de un marco axiológico compuesto por los intereses, principios y valores europeos.

Somos conscientes de que hubiera sido interesante para el estudio abordar otros organismos internacionales con cierto recorrido en el desarrollo profesional docente como UNESCO, OEI o Banco Mundial, pero la marcha del proyecto no ha permitido abordarlos, como hubiera sido nuestro deseo, y quedan en el tintero para posteriores investigaciones.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainley, J. y Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 187, OECD Publishing, Paris.
- Council of the European Union (CE) (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Brussels.
- Vincent – Lancrin, S.; Urgel, J.; Kar, S. y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019. What has changed in the classroom?* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Wiseman, A.W. (ed.) (2010). *The impact of international achievement studies on national education policymaking*. Emerald, Bingley.

# CAPÍTULO 1

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA OCDE. TALIS Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

Arantxa Batres Vara y John F. Cárdenas Gómez  
*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*

Actualmente, el proceso de globalización ha dado al enfoque internacionalizado un papel protagonista en la toma de decisiones que las sociedades del siglo XXI plantean ante los nuevos retos a los que deben hacer frente. Uno de estos desafíos es la formación de los ciudadanos en y para nuevo escenario social globalizado.

En el proceso de definición de políticas educativas adecuadas para este nuevo contexto social, los textos políticos evolucionan, pasando de contemplar los intereses de los ciudadanos desde una perspectiva nacional a ampliar su rango de acción al ámbito internacional. Este hecho impulsa a los países, y las Organizaciones Supranacionales a las que pertenecen, a iniciar una búsqueda de estrategias que permitan ir en la dirección que consideran adecuada para la consecución de los objetivos que para sí mismos se plantean en el ámbito educativo.

Así, la política educativa de cualquier país en la actualidad se fundamenta desde los discursos provenientes de los organismos supranacionales (Monarca, 2017; Rizvi y Lingard, 2013). Formar a los ciudadanos se ha convertido en una cuestión de intereses compartidos a nivel internacional, y la calidad de la educación es, a día de hoy, el objetivo clave de países y organismos supranacionales. Sin embargo, la tendencia hacia la práctica de las inevitables comparaciones internacionales, derivadas del contexto globalizado, suponen un marco inigualable para la elaboración de indicadores educativos que permitan una evaluación de la calidad

de los sistemas educativos lo más precisa posible a fin de nutrir posteriormente esas mismas comparaciones.

Sobre la definición de indicadores y la elaboración de sistemas de evaluación educativa a nivel internacional por parte de los organismos supranacionales, sin duda, un claro ejemplo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE). Aunque la OCDE nace como organización enfocada a las cuestiones económicas internacionales, con sus acciones y publicaciones ha conseguido tener un peso con una relevancia considerable en el establecimiento del rol que se debe considerar que la educación tiene en el desarrollo económico y social de un país (Rizvi y Lingard, 2013). Una vez que la OCDE entra de lleno en la cuestión educativa, manteniendo eso sí, su perspectiva económica, hace suyo el objetivo de la mejora de la calidad educativa, compartiendo dicho objetivo con organismos supranacionales como la Unión Europea o la UNESCO.

Uno de los elementos que la OCDE señala como fundamental para la consecución de dicha calidad es la formación inicial del profesorado (Guerrero, 2017). Concretando en esta premisa, la OCDE entiende que mejorar la calidad de su formación y ejercicio profesional repercute en la mejora de la calidad de las escuelas (OCDE, 2009). Por ello, en este trabajo ofrecemos un análisis de los documentos publicados por la OCDE centrados en la figura del docente y concretamente su formación inicial para, así, conocer cuáles son las competencias que este organismo considera fundamentales en cuanto a esta cuestión. A su vez, como afirma la propia OCDE, sus estudios tienen una fuerte influencia que va más allá de la esfera política, la práctica y la investigación educativas (OCDE, 2013) como resultado del proceso de globalización. Hemos señalado que este organismo sigue un discurso educativo que sostiene que este ámbito debe funcionar en conjunción con las economías nacionales, por lo que la educación es “re-ubicada como mercancía” (Monarca, 2015, p.18). Este proceso es posible debido a la proliferación (y la fuerza) del número y los resultados estadísticos de la aplicación de los instrumentos de medición a la hora de dar explicación a la enseñanza, la formación de docentes, y en general, a la educación (Ball, 2015; Taubman, 2009); siendo explicaciones muy reduccionistas de procesos y realidades extremadamente complejas

Tomando esta afirmación de la OCDE como punto de partida, en este trabajo analizaremos la influencia que el discurso de este organismo supranacional tiene en la definición de políticas magisteriales a nivel nacional en los países de la Unión Europea. Para ello, nuestro foco de atención se centrará en una de las pruebas que forma parte de las evaluaciones internacionales que la OCDE ofrece a los países como herramienta para conocer la situación de la función docente: Teaching and Learning International Survey, coloquialmente conocida como TALIS, pues, siguiendo la tesis de Monarca (2015), estos sistemas de evaluación configuran una

cosmovisión desde la cual concebir la educación y, por tanto, alienar las acciones nacionales e internacionales sobre este campo.

Por consiguiente, considerando la influencia que este entiende que tiene la calidad de la formación inicial del profesorado y su desempeño profesional en la calidad de la educación, es interesante conocer cuál es, en primer lugar, la relevancia que han tenido la formación inicial de los docentes y las competencias profesionales en las publicaciones sobre política educativa de la OCDE. En segundo lugar, tomaremos los informes resultado de las dos ediciones realizadas hasta el momento de TALIS para conocer: 1) cómo han sido recogidas las recomendaciones que la propia OCDE publica en sus informes en la elaboración conceptual de la prueba; 2) cuáles son los indicadores que la OCDE selecciona y establece como estándares de calidad desde los que evaluar la profesión docente; y, en consecuencia, 3) qué indicadores considera este organismo que son realmente necesarios en la formación inicial del profesorado para su posterior desempeño profesional con la calidad que la OCDE considera que debe llevarse a cabo.

### **1. La profesión docente desde los documentos de la OCDE, ¿cómo debe ser un profesor?**

Para comenzar el proceso que ha seguido la OCDE en la búsqueda de la calidad de la formación inicial del profesorado debemos remontarnos al año 2000. Ese año en Tokio, se reúnen los representantes de los países participantes en el proyecto InES - Indicadores de Sistemas Educativos - cuyos resultados de trabajo se publican anualmente bajo el título *Education at a Glance*, quizás el título más conocido de la OCDE. En la Asamblea General del InES celebrada en Tokio, los países participantes aprovechan la ocasión para solicitar mayor atención en futuros trabajos al profesorado y su ejercicio profesional (OCDE, 2010), pues consideran que el docente es esencial en el proceso de aprendizaje del alumnado. Como resultado, un año después, en 2001, la OCDE junto a la UNESCO publica *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world Education Indicators*, con el objetivo de satisfacer la demanda de más información sobre el profesorado y su cualificación como profesional. Sin embargo, la OCDE enfoca este análisis de la profesión docente desde una perspectiva claramente económica ya que parte de que "existe una evidencia sólida de que el conocimiento y las habilidades son un factor significativo en el crecimiento social y el desarrollo económico" (OCDE-UNESCO, 2001, p.61). Por ello, el primer acercamiento de este organismo sobre la cuestión docente se caracteriza por un de corte económico fundamentado desde una perspectiva afín al desarrollo del capital humano.

Aun con esto, el informe también contiene elementos interesantes para comenzar a entender la visión que la OCDE tiene sobre el profesorado. Entiende que el papel del docente “del futuro” no puede definirse sin unirlo a la función que tendrán las escuelas en ese mismo futuro en un ámbito social internacionalizado (OCDE-UNESCO, 2001). Por ello, en la publicación encontramos una primera propuesta en la que se dan a conocer cuáles son las expectativas que se tienen a nivel internacional del ejercicio profesional docente en un futuro (OCDE-UNESCO, 2001, p.73), siendo estas:

- **Experiencia:** No siendo considerada como un elemento fundamental, pero si como necesario.
- **Saber pedagógico:** Este si es considerado un rasgo indispensable en un docente. Las expectativas en este aspecto buscan que se aleje de los métodos educativos tradicionales en pro de la aplicación de estrategias pedagógicas creativas, motivadoras y cooperativas.
- **Comprensión de la tecnología:** Este aspecto en una sociedad con un avance tecnológico tan significativo es fundamental, pero desde el punto de vista pedagógico.
- **Competencia organizativa y de colaboración:** Fundamental, ya que la enseñanza y las escuelas comienzan a ser vistas como elementos colaborativos; como “organizaciones que aprenden”.
- **Flexibilidad:** El docente debe actualizar continuamente el conocimiento.
- **Apertura:** El docente debe tener la capacidad de trabajar con el resto de agentes que forman parte de la escuela en la que desarrolla su ejercicio profesional.

La siguiente publicación que tiene como protagonista al profesorado no se hace esperar y ve la luz un año después. En 2002 se publica el estudio realizado por John Coolahan para la OCDE, *Teacher education and the teaching Career in an Era of Lifelong Learning*, el cual, prácticamente puede ser considerado como una continuación del documento de 2001, pero con gran diferencia entre ambos que ya el título nos avanza.

En el documento de 2002 se sitúa el papel del profesorado, de la profesión y del quehacer profesional del docente, pero ya no sólo ante las expectativas sociales existentes, pues se suma la definición de un nuevo paradigma educativo en el ámbito educativo internacional: el Aprendizaje Permanente.

Coolahan (2002) en este estudio hace un llamamiento a la necesidad de definir un perfil profesional docente que se sustente en una previa contextualización de la profesión (Coolhan, 2002). Esta contextualización que el autor propone, y que entendemos como un proceso lógico, permitiría conocer que se espera y exige del

desempeño profesional del docente (Gairín, 2011; Pavié, 2011) y por tanto definir quién y cómo debe ser formado para ejercer dicha profesión (OCDE, 2011).

Cuando hablamos de desempeño profesional, estamos haciendo referencia al conjunto de competencias profesionales que deben ser adquiridas en el periodo inicial de la formación de los docentes (Alsina, 2013; Davies, 2002; Gairín, 2011; Pavié, 2011; Tiana, 2011). Por esta razón analizaremos la prueba de evaluación TALIS promovida por la OCDE, pues nos ofrece la visión de este organismo sobre las competencias profesionales que el docente debe adquirir a lo largo de su formación y carrera profesional.

Así, con este estudio de Coolahan (2002), de nuevo la OCDE presenta los rasgos que considera más significativos que deben caracterizar a un profesor (Coolahan, 2002): 1) la comprensión profunda de sí mismo y de la profesión; 2) tener desarrolladas habilidades de enseñanza, planificación, evaluación y relaciones personales; 3) ser flexible para seguir aprendiendo y renovando el conocimiento; 4) capacidad de trabajo en equipo; 5) aplicar las TIC a la enseñanza; y, 6) conocer la realidad social y cultural que influye en su labor.

Ese mismo año, 2002, la OCDE comienza un estudio internacional que culminó dos años después. La investigación tuvo por objetivo ahondar en la política educativa internacional, concretamente aquella dirigida al profesorado, con el fin de conocer cuáles son las iniciativas más eficaces para la atracción, conservación y formación del profesorado. El resultado de este estudio supuso la publicación en 2005 titulada *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers*. Este documento pretendió el intercambio de buenas prácticas entre países en política magisterial dirigidas a la mejora de la formación inicial del profesorado. En este informe, tras haber tratado las características del profesor “del futuro”, la OCDE entiende que es necesario conocer cuál es la situación de la formación inicial de esos profesores; y este estudio ofrece esa imagen. Pero no son estas las únicas aportaciones, también encontramos la definición de docente; definición que será, desde ese momento, reiterada por la OCDE en sus posteriores publicaciones, entre ellas el marco conceptual de TALIS.

Para la OCDE un docente es “una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo” (OCDE, 2005, p. 29; OCDE, 2013, p. 19; Rutkowski, Rutkowski, Bélanger, Knoll Weatherby y Pruninski, 2013, p.19). A nuestro juicio, esta definición de docente se corresponde con esa tendencia, a la que aludíamos al comienzo del capítulo citando a Taubman (2009), de reducir a actos que posterior mente podrán ser medibles una profesión con unas funciones mucho más complejas de las que se recogen en la definición.



En los dos documentos anteriores publicados por el propio organismo, se definen los rasgos que deben caracterizar a un docente y su ejercicio. En estas características que la OCDE marca sobre el profesorado, la actividad profesional no se limita en ningún caso a la sola impartición de conocimiento en el aula. Podríamos decir que existe una extraña disociación del concepto de la OCDE tiene de docente como figura profesional, pues se define desde un enfoque muy tradicional de su ejercicio profesional. Sin embargo, sus funciones en los documentos en los que son enumeradas (incluido este mismo como veremos a continuación), se plantean desde una perspectiva más acorde con la contextualización de la profesión a la que Coolahan (2002) hacía referencia.

Añadido a esto, el documento de 2005 también trata la cuestión de la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado “pese a que la información a menudo es desigual, que faltan datos a largo plazo y que no todos los países se encuentran en la misma posición” (OCDE, 2005, p.12). La investigación tiene aportes interesantes, pues refleja las inquietudes que existen en el ámbito internacional (reportadas por los países participantes) sobre la formación inicial de los docentes. Concretamente, una de las principales preocupaciones es la necesidad de prestar atención al desarrollo del conocimiento y las habilidades del profesor durante este periodo de formación (OCDE, 2005), las competencias profesionales propias del docente. Según la publicación, las carencias que se han encontrado a este respecto podrían ser el resultado de una limitación de conexiones entre la formación teórica del profesor, su desarrollo profesional, y las necesidades del centro escolar.

Por consiguiente, con este informe, la OCDE marcó claramente sus intenciones sobre la dirección a seguir para la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado: atender al contenido de ese periodo formativo, convirtiéndolo en el eje transversal de la calidad de la educación en las escuelas. Sin embargo, como trataremos más adelante, estas intenciones difieren del rumbo que la OCDE tomará en sus acciones en esta cuestión.

Esta publicación a la que estamos haciendo referencia tiene un aporte fundamental para la comprensión del papel que este organismo entiende que tiene el docente como profesional, el cual se desarrollamos a continuación.

## **2. El perfil profesional del docente para la “educación del mañana”**

La realidad social y cultural internacionalizada a la que deben hacer frente los docentes en las escuelas, como ya hemos mencionado, exige replantear la función de la escuela del futuro, y, en consecuencia, el perfil profesional competencial del profesorado que formará parte ellas (Gairín, 2011). Estos cambios inciden en la demanda de destrezas y habilidades que socialmente se esperan del docente, lo

que influye directamente en el contenido de su formación inicial (Schleicher, 2012; Vera, 2015). Teniendo en cuenta que la calidad de la formación de los docentes es considerada como fundamental para la calidad educativa, el documento *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005) recoge información relevante en este aspecto.

Como resultado del análisis de los informes nacionales de los países participantes en el estudio, la OCDE recoge las diferentes funciones docentes que se reportan, clasificándolas de la siguiente manera (OCDE, 2005, p. 106; OCDE, 2013, p. 22):

- Con cada estudiante:
  - Iniciar y gestionar los recursos de aprendizaje.
  - Responder con eficacia a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los educandos.
  - Integrar la evaluación formativa y aditiva.
- Con la clase.
  - Enseñar en clases multiculturales.
  - Nuevos énfasis curriculares transversales.
  - Integrar a los alumnos con necesidades especiales.
- Con la escuela.
  - Trabajo y planificación en equipos
  - Planificación de la evaluación.
  - Uso de las TIC en enseñanza y administración.
  - Proyectos entre escuelas y cooperación internacional.
  - Gestión y liderazgo compartido.
- Con los padres de familia y la comunidad en general.
  - Proporcionar asesoría profesional a los padres de familia.
  - Construir sociedades comunitarias para el aprendizaje.

La agrupación de las funciones docentes realizada muestra que la labor del profesorado no se reduce exclusivamente al acto de enseñar; al contrario de lo que ya hemos señalado que propone la propia definición de docente de la OCDE. Esta enumeración de funciones se abarca un mayor espectro de competencias relacionadas con los principales agentes educativos, la escuela y el entorno en el que esta se encuentra. Y esta, es una consideración de las competencias profesionales del docente compartida a nivel internacional.

Cinco años después, y habiéndose celebrado la primera edición de TALIS (2008), la OCDE publica la investigación titulada *21st. Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, realizada por Anaiadou, K y Claro, M. (2009). Este estudio pone de nuevo sobre la mesa la importancia de las habilidades (para nosotros competencias) concretas del profesorado que le

permiten formar a los alumnos en las escuelas del Siglo XXI. Pero se aprecia una vez más que en la mayoría de los países se elaboran y llevan a cabo planes de estudios dirigidos a la formación inicial del profesorado sin haber elaborado previamente un perfil profesional se hace una nueva llamada de atención a los estados incidiendo en la idea de que la calidad de la formación inicial del profesorado estriba en la definición de un perfil profesional competencial acorde con su papel en la escuela ya sea a nivel regional, nacional o supranacional.

Tras realizarse la primera edición de TALIS (2008), a partir de los resultados obtenidos la OCDE el informe publica *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world* (OCDE, 2011). De nuevo es tratada una cuestión que es ya un elemento transversal en las publicaciones de este organismo sobre profesorado: la necesidad de definir un perfil competencial profesional del docente. En esta ocasión la OCDE afirma que los perfiles permiten establecer aquellos objetivos que la formación inicial de los docentes debe alcanzar. Sin embargo, en muchos países se aprecia la tendencia de dirigir las mejoras de la formación inicial del profesorado hacia la incrementación de la capacitación profesional (o práctica), buscando siempre un equilibrio con el conocimiento teórico (OCDE, 2011). Una aportación interesante entre las mejoras que se plantean es la propuesta de buscar una mayor interconexión entre la formación inicial de los profesores, los periodos de inducción (en los países que exista) y el desarrollo profesional (OCDE, 2011) buscando adaptarse al paradigma del Aprendizaje Permanente.

Para finalizar con el recorrido por los documentos de la OCDE, nos detendremos en el recientemente publicado bajo el título *Pedagogical Knowledge and the changing Nature of the Teaching Profession*. editado por Guerriero (2017) cuyo contenido pretende conocer la relación ente el conocimiento pedagógico de los docentes y las competencias profesionales del profesorado. El aporte de este último documento es la definición del término competencia que este organismo maneja, quedando definidas como “la capacidad continua y progresiva para satisfacer demandas complejas en un contexto definido, movilizand los recursos cognitivos, funcionales, personales y éticos necesarios” (Guerriero, 2017, p. 77). A su vez, otro aporte fundamental para nuestro capítulo que permite conocer a qué se refiere la OCDE cuando habla sobre los contenidos de la formación inicial y/o desarrollo profesional, aclarando que con conocimiento pedagógico se refiere al “conocimiento especializado de los maestros para crear entornos de enseñanza y aprendizaje efectivos para todos los estudiantes independientemente del tema” (Guerriero, 2017, p. 78). Ambas definiciones, desde nuestro punto de vista, acentúan la diferencia tan significativa entre la definición de docente como profesional y las funciones que se le atribuyen a su ejercicio.

En este primer epígrafe hemos realizado una revisión de la documentación emanada por la OCDE en materia de educación que ha tenido como protagonista a la figura docente; y concretamente, nos hemos centrado en las características y las competencias profesionales en las que este debe ser formado. Estos documentos evidencian que la cuestión de la calidad de la formación inicial y del desempeño profesional docente son un continuo en la agenda de la política educativa a nivel nacional e internacional.

Gracias a la cronología de documentos expuesta, entendemos que en el panorama internacional se dibuja una situación en la que el cúmulo de revisiones de políticas nacionales y las brechas de datos identificadas son el caldo de cultivo perfecto para fundamentar la Teaching and Learning International Survey, prueba de evaluación más comúnmente conocida como TALIS.

Reiteramos, llegados a este punto, la pertinencia de considerar los resultados de TALIS en este capítulo, pues, aquellos indicadores para los que la prueba recoja datos serán los factores considerados clave sobre la cuestión docente en el contexto internacional por dos razones: 1) para la propia finalidad evaluativa de la prueba; y 2) los indicadores usados en TALIS delatarán cuales son realmente las competencias consideradas como indispensables del buen quehacer profesional del docente para este organismo. Por estas dos razones nos planteamos ¿Se corresponderán las recomendaciones que hace la OCDE con la fundamentación teórica e indicadores que sustentan el marco teórico de TALIS?

Así, se podrían generar nuevas recomendaciones a tener en cuenta para la mejora de la formación inicial del profesorado, pues, en palabras de la OCDE, “Los indicadores sirven para dirigir nuestra atención a hechos, sucesos o tendencias de interés” (OCDE, 2013, p.13); aunque en nuestro caso, la perspectiva de nuestras intenciones dista mucho del ámbito económico.

### **3. La OCDE frente a sí misma: De las recomendaciones a la evaluación del profesorado a nivel mundial**

Como hemos visto en el primer epígrafe de este capítulo, desde el año 2000 los países piden mayor atención a la profesión docente por la importancia que le otorgan en la consecución de la calidad educativa. En la progresión de publicaciones desde ese mismo año, el profesorado ha sido el centro de varias investigaciones internacionales; hasta que llegado 2008, la OCDE pone en marcha la primera edición de la Teaching and Learning International Survey (TALIS).

TALIS nace con el objetivo de conocer las condiciones de trabajo del profesorado, el entorno de aprendizaje de las escuelas (OCDE, 2010) y el impacto de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014a). Añadido a esto, TA-

LIS pretende que sus resultados permitan revisar y desarrollar mejores políticas educativas nacionales (Jensen, et al., 2012) pues con la información que los resultados que esta prueba genera “TALIS rellena algunos datos importantes y brechas de políticas no abordadas anteriormente, como, por ejemplo, en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE” (OCDE, 2014a, p.32). Que la OCDE hable de PISA en el informe técnico de TALIS no es un hecho fortuito. Es más, lo consideramos una declaración más de intenciones por parte de la OCDE para la cuestión de la función docente que es determinante, pues obedece a una visión mercantilista de la educación que referenciábamos con anterioridad citando a Monarca (2015).

Para la edición de TALIS 2008, la OCDE atendió de nuevo a las demandas nacionales; y en esta ocasión, varios países solicitaron poder vincular TALIS con los resultados de PISA 2006. Así, la OCDE convoca un grupo de expertos a los que les encarga examinar la viabilidad de la propuesta con el fin de conocer si la vinculación de ambas pruebas podría dar algún resultado científico válido añadido sobre la eficacia de los docentes.

Tras el análisis, los expertos determinaron que vinculando ambas pruebas no se podrían obtener conocimientos sobre la eficacia del profesorado; pero, sí resultaría útil para contextualizar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes que participan en PISA (OCDE, 2010).

La poca probabilidad de obtener datos relevantes uniendo los resultados de ambas pruebas queda corroborado tras la publicación de los resultados de la segunda edición de TALIS (2013). En el estudio realizado por Fernández, Rodríguez y Martínez (2014), tras analizar la relación entre la práctica de los docentes de los países que participaron en TALIS 2013 y los resultados de rendimiento de los mismos países en la edición de PISA 2012 se determina, a la luz de los datos obtenidos, que no hay relación entre ambas variables.

Aun así, la OCDE ofrece la posibilidad en la primera edición de TALIS (2008) de vincular (de manera experimental) la prueba con los resultados de la edición PISA 2006 para que, aquellos países que quisieran pudieran tener opción a conocer los resultados de este enlace (OCDE, 2010). Curiosamente, aun que fueron los países quienes solicitaron esta posibilidad ninguno llevó esta opción finalmente a cabo en la primera edición de TALIS. Sin embargo, se reiteró la propuesta en la edición de TALIS 2013 entendiendo que PISA podría ser utilizado como indicador y, por consiguiente, potenciar los resultados de la segunda edición de TALIS, y en esta ocasión fueron ocho los países participantes en la opción de enlace de ambas pruebas (OCDE, 2014a).

La fundamentación de TALIS. ¿Qué factores de la profesión docente son relevantes para la OCDE?

En primer lugar, para entender la finalidad de TALIS debemos abordar los principios desde, y en los que se fundamenta. Ya hemos visto que uno de las razones principales es la petición de los países de más conocimiento sobre la profesión docente; pero, teniendo en cuenta que se espera que los países comparen sus resultados como ejercicio de intercambio de buenas prácticas, el planteamiento para la elaboración de la prueba se basó en (OCDE, 2010, p. 24):

- **Pertinencia política.** Se definen como esenciales la claridad sobre cuestiones de política y concretamente, sobre las cuestiones más relevantes para los países participantes.
- **Valor añadido.** La posibilidad de realizar comparaciones internacionales debe ser un beneficio significativo del estudio para los países.
- **Orientación al indicador.** Los resultados deben dar información que permita elaborar indicadores.
- **Validez, fiabilidad, comparabilidad y rentabilidad.** La encuesta debe proporcionar información válida, fiable y comparable entre los países participantes.
- Interpretabilidad.
- Eficiencia y rentabilidad.

Una vez marcadas estas pautas, el siguiente paso fue definir el enfoque político de TALIS. Este marco político se basa en los aspectos principales sobre política educativa, concretamente magisterial, que fueron recopilados dos años antes en los informes nacionales parte de la investigación Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers de 2005. De todos ellos, para la definición del marco conceptual de TALIS se seleccionaron cinco por la pertinencia con lo analizado en el documento de 2005 (OCDE, 2010), es decir, atendiendo a estándares medibles y cuantificables de calidad y eficacia, los cuales se muestran a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 1. Cuestiones políticas e indicadores relacionados examinados en TALIS.

Cuestión política 1. Atraer profesores a la profesión.	
Indicador 1	Adecuación del suministro de maestros y escasez de maestros.
Indicador 2	Perfil de los nuevos docentes.
Indicador 3	Motivaciones y experiencia temprana de los nuevos docentes.
Indicador 4	Eficacia de los procedimientos de selección, contratación e incentivos.

<b>Cuestión política 2.</b> Desarrollo de los profesores dentro de la profesión.	
Indicador 5	Perfil de la educación y formación de los profesores.
Indicador 6	Frecuencia y distribución de la educación y formación.
Indicador 7	Satisfacción y eficacia de la educación y formación
<b>Cuestión política 3.</b> Retención de maestros en la profesión.	
Indicador 8	Desgaste y rotación de maestros.
Indicador 9	Medidas de satisfacción laboral y recursos humanos.
Indicador 10	Reconocimiento, retroalimentación, recompensa y evaluación de los profesores.
<b>Cuestión política 4.</b> Políticas escolares y eficacia.	
Indicador 11	Liderazgo escolar.
Indicador 12	Clima escolar.
<b>Cuestión política 5.</b> Docentes y enseñanza de calidad.	
Indicador 13	Prácticas de enseñanza, creencias y actitudes.
Indicador 14	Calidad de los docentes (experiencia, cualificaciones, responsabilidades).
Indicador 15	División o gestión del tiempo de trabajo.

Fuente: Extraído de OCDE (2010). *TALIS. Technical Report*. Paris: OCDE

Tras invitar a los países OCDE a asignar una puntuación en función del grado de pertinencia de los indicadores para ser incluidos en la primera edición de TALIS, finalmente, TALIS 2008 se centró en la recogida de datos para cuatro de los indicadores sobre cuestiones políticas (OCDE, 2010; OCDE, 2014a):

- Reconocimiento, retroalimentación, recompensa y evaluación de los docentes.
- Liderazgo escolar.
- Prácticas de enseñanza, creencia y actitudes profesionales
- Desarrollo profesional docente; en este indicador se aglutinaron los indicadores número 5, 6 y 7.

Para la segunda edición de TALIS se vuelven a seleccionar las mismas cinco dimensiones políticas para conformar el marco conceptual de la prueba; pero se realiza con una sutil diferencia. Todas las cuestiones políticas mantienen su nombre; sin embargo, la número 5 cambia su nombre por Docentes y enseñanza eficaces (OCDE, 2014a, p. 34). Este cambio es probable que obedezca al concepto en el que se basa la segunda edición de TALIS; las condiciones eficaces de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2013), pero también puede deberse a que dicho marco es resultado de modificaciones realizadas en el marco teórico de PISA 2012 (OCDE, 2013), buscando, quizás, mayor probabilidad de éxito al enlazar ambas pruebas frente a la edición anterior. Si a esto le sumamos la definición de la OCDE de la efi-

cacia como “el grado en el que se han cumplido los objetivos declarados en la actividad”<sup>1</sup> podríamos considerar que este cambio podría ser otra nueva muestra de intenciones por parte de la OCDE sobre el rumbo a seguir en la investigación sobre la cuestión docente.

#### *Limitaciones de TALIS*

Según el marco conceptual de la edición de TALIS 2013, la prueba tiene algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de trabajar e interpretar los datos (OCDE, 2013):

- a. TALIS es un estudio transversal que examina el entorno de enseñanza y aprendizaje; no examina cambios a lo largo del tiempo por lo que no se pueden usar los resultados del estudio para hacer inferencias sobre la acumulación a lo largo del tiempo de la enseñanza de habilidades, conocimientos, etc.
- b. Actualmente TALIS no se conecta con los resultados del estudiante, por lo que la calidad del profesorado y su relación con el desempeño de los estudiantes no pueden ser juzgados.
- c. TALIS es una encuesta autoinforme; no se dedica a la observación directa de la práctica docente, por lo que las inferencias sobre este aspecto se limitan al grado en que las respuestas de los docentes pueden variar de lo que se observaría en la práctica.

Para solventar estas limitaciones detectadas por la OCDE en la prueba TALIS, para la celebración de la edición 2018<sup>2</sup> se planea dar más protagonismo a la formación inicial del profesorado, centrándose tanto en la cuestión del perfil de los candidatos para entrar en los estudios de magisterio, como la preparación para la enseñanza. Además, la OCDE plantea en TALIS 2018 realizar observaciones de videos facilitados para el estudio con el fin de poder recoger datos comparativos sobre las prácticas de enseñanza de los docentes en activo de los países participantes, y, sobre la eficacia de la enseñanza.

Sin embargo, nosotros añadiremos una limitación de mayor magnitud, en la que hemos insistido desde el comienzo del capítulo, a esta enumeración:

- d. La acepción del modelo de las *evidencias* (Tohilliez, 2017) como explicación de la realidad educativa.

Traducir a un lenguaje numérico, o estadístico la profesión docente disminuye a la mínima expresión toda la complejidad del acto de enseñar. TALIS puede ser

---

<sup>1</sup> Definición traducida por los autores y extraída del *Glossary of Statistical Terms* de la OCDE. Puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=4775>

<sup>2</sup> Toda la información sobre la próxima edición de TALIS 2018 se encuentra alojada en la página web de la OCDE, y puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://www.oecd.org/edu/school/jointalis2018.htm>



una muy buena herramienta; pero no puede convertirse en el lenguaje único en el que hablar de la educación para la mejora de su calidad. El problema del peso que toman los resultados de las pruebas de evaluación es que los números generan socialmente la impresión de que lo que ocurre en el proceso educativo es más comprensible (Taubman, 2009), es más evidente (Thoilliez, 2017).

Señalamos el término evidencia ya que, estando en sintonía con la propuesta de Thoilliez (2017), entendemos que el lenguaje estadístico en educación trae consigo (e instaura socialmente) un sentido común, en el que el número se entiende como un resultado irrefutable de la realidad que ha medido; hace evidentes creencias que, por el peso del lenguaje numérico, acaban siendo tomadas como verdaderas.

#### **4. La formación inicial del profesorado en el marco conceptual de TALIS**

La cuestión de la formación inicial del profesorado no aparece reflejada en los fundamentos teóricos de TALIS hasta la definición del marco teórico de la segunda edición de la prueba (2013). La primera edición de TALIS (2008) estuvo dirigida a la formación del profesorado a lo largo de su ejercicio profesional; lo que, para la edición de TALIS 2013, la OCDE denomina “Desarrollo profesional”.

La OCDE define el desarrollo profesional como “actividades que desarrollan las habilidades, conocimientos, experiencia y otras características de un individuo como maestro” (OCDE, 2009, p.49); es decir, cuando se habla de desarrollo profesional, en ningún caso se está haciendo referencia a un programa de formación previo al ejercicio profesional, si no a actividades con una finalidad concreta dirigidas al profesor en activo. Las actividades que la OCDE contempla como parte o propias del desarrollo profesional docente son congresos o seminarios sobre educación; visitas de observación a otros centros; visitas de observación a otras empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales; cursos de formación en empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales; programas de cualificación; participación en redes de profesores; investigación y tutoría ente compañeros (OCDE, 2009).

Ya en el marco conceptual desarrollado para TALIS 2013 (OCDE, 2013) encontramos referencias directas a la formación del profesorado en su periodo inicial. No obstante, desde el primer momento se presenta la existencia de una cantidad considerable de investigaciones sobre la formación inicial del profesorado y la efectividad del profesor, “entendida como el rendimiento del estudiante” (OCDE, 2013, p. 23). Es decir, comienza a buscar bases teóricas que permitan justificar la necesidad de enlazar PISA y TALIS, de constituir la lógica de que una prueba sustenta a la otra; un número es consecuencia del otro.

Sin embargo, dentro de los estudios citados en este marco conceptual de TALIS 2013 revelan la existencia de un impacto positivo del componente o capacitación profesional (prácticas) de la formación inicial del profesorado en la eficacia de su posterior ejercicio profesional.

Aun manteniendo desde la investigación educativa la importancia de la formación inicial del profesorado, la OCDE afirma que este periodo de formación no es suficiente para dotar al docente de los conocimientos para su ejercicio profesional (OCDE, 2013). Para suplir estas carencias, la OCDE hace énfasis en la necesidad de más conocimiento práctico o pedagógico en la formación del docente, alegando que “en un clima educativo que enfatiza la rendición de cuentas, el cambio y desarrollo continuos [...] el maestro experimenta una continua necesidad de nuevos conocimientos y habilidades” (OCDE, 2013, p 24). Sin embargo, la tendencia del organismo es hacia afianzar el desarrollo profesional del docente durante el ejercicio de su carrera profesional, y no en el periodo de formación inicial. Esto puede verse en el cuestionario elaborado para el profesorado de TALIS. Los ítems sobre la formación inicial de los profesores participantes en la prueba tienen como único propósito ofrecer información de carácter general sobre el docente, es decir, para la elaboración del perfil del individuo que contesta ese test; en ningún caso están contempladas como parte de ningún indicador. A diferencia de esto, la cuestión del desarrollo profesional del docente durante el ejercicio profesional sí cuenta con un apartado propio y forma parte de tres indicadores que TALIS 2013 examina (OCDE, 2013, p. 24):

- 1) Desarrollo profesional y prácticas docentes
- 2) Desarrollo profesional y retención de maestros
- 3) Desarrollo profesional y percepción de autoeficacia de los profesores y satisfacción en el trabajo.

##### **5. La influencia de las recomendaciones de la OCDE a partir de los resultados de TALIS en la política magisterial para la mejora de la formación inicial del profesorado en los países de la Unión Europea**

Tras la última edición de TALIS (2013), en 2014 la Comisión Europea publicó el informe *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Este documento surge debido a que, según la comisión, los resultados de TALIS “apoyan el trabajo de la Unión Europea en materia de políticas [...] en particular para el marco estratégico para la Educación y Formación (ET2020)” (Comisión Europea, 2014, p. 4).

En este documento de nuevo se incide en la importancia de la calidad de la formación inicial del profesorado; y la Comisión Europea acompaña esta afirmación con datos sobre el nivel de satisfacción de los docentes con dicha formación. Así, un 90% de los docentes se consideran “bien o muy bien preparados” en contenidos, pedagogía y puesta en práctica de su trabajo (Comisión Europea, 2014, p. 17). Esto es fundamentado desde los resultados de TALIS 2013, con dos motivos: por un lado, 9 de cada 10 profesores europeos ha cursado la formación inicial del profesorado en la educación superior; es decir, tiene una cualificación mínima de grado universitario, correspondiente al CINE 6<sup>3</sup>; y por otro lado, la formación inicial, para un 86% de los profesores de los que la cursaron, ofrecía contenidos, pedagogía y practica relacionados con la asignatura que imparten, lo que les otorga mayor sensación de estar preparados para el ejercicio profesional (Comisión Europea, 2014).

Una de las recomendaciones que realiza la Unión Europea a partir de los resultados de TALIS 2013 es que, a nivel general, los países deben asegurarse de que la formación inicial del profesorado ofrece una combinación equilibrada de contenido, pedagogía y contenido práctico. Pero, sobre todo, y concretando en aspectos de la formación, deben tener especialmente en cuenta que TALIS 2013 refleja la necesidad, expresada por los docentes participantes, de mejorar las competencias del profesorado en la enseñanza dirigida al alumnado con necesidades especiales; el aprendizaje de manejo y uso de las TIC; y, el ejercicio de la enseñanza en un entorno multicultural y bilingüe (Comisión Europea, 2014). Sin embargo, aun resaltando elementos genéricos y particulares en los que las políticas magisteriales nacionales deben detenerse para mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado, la Comisión Europea sigue insistiendo en la necesidad de definir un perfil competencia para el profesorado (Comisión Europea, 2014) como estrategia que permitiría el incremento de la calidad de su preparación. Recordemos que esta propuesta se sigue realizando 14 años después de la primera vez que se plasmó en un documento de un organismo supranacional.

Así pues, habiendo identificado los elementos en los que incidir, ¿Cuáles son las recomendaciones para la mejora de las políticas dirigidas a la formación inicial del profesorado que la Unión Europea propone a partir de los resultados de TALIS 2013 a los países que la componen?:

---

<sup>3</sup> Frente a las diferencias que podemos encontrar en cuanto a la nomenclatura utilizada para referirse a una etapa educativa en concreto en los distintos sistemas educativos de los países de la Unión Europea se ha estimado oportuno utilizar la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) diseñada por la UNESCO cuya última revisión tiene por fecha septiembre de 2011. Puede consultarse en el siguiente enlace: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

- a. Establecer mecanismos que aseguren la calidad de las instituciones que ofrecen la formación inicial, y la cooperación entre estas instituciones, escuelas y las autoridades educativas.
- b. Se deben sentar las bases de una cultura de cooperación entre docentes dotándoles de competencias dirigidas a ello.
- c. Entendiendo que la formación inicial no es posible que prepare al maestro para toda su carrera; este periodo inicial debe acompañarse de un periodo de inducción.
- d. La introducción de enfoques colaborativos podría ayudar a establecer sistemas de mentores entre iguales.

Por lo tanto, ya tenemos la primera evidencia de la capacidad de influencia que los resultados de TALIS tienen tanto a nivel internacional, pues influye en las acciones de un organismo supranacional, como a nivel nacional, pues esos mismos resultados calarán en las políticas nacionales gracias a estar ya incluidos en las cuestiones supranacionales que les corresponden.

### **Conclusiones**

A la luz de toda la información recopilada en la bibliografía seleccionada de la OCDE sobre profesorado, encontramos signos interesantes que nos permiten ofrecer una imagen de este agente educativo para la OCDE. Desde el primer documento en el que este organismo afronta la cuestión de la calidad de la formación inicial del docente como factor clave de la calidad educativa, hace de esta cuestión un elemento más a considerar como parte del desarrollo de capital humano de un país. De esta manera, como señala Ball (2015), “lo social y lo económico se funden o convergen a medida que lo social, lo educativo, lo psicológico y lo interpersonal se abren a la posibilidad de la enumeración y el cálculo” (p.15). Se produce, siguiendo la terminología de Ball (2015) un “hibridismo” entre lo económico y lo educativo que sirve como piedra angular de la posterior creación de TALIS como sistema de evaluación de la profesión docente.

Una vez elaborado TALIS, recordemos que además de evaluar al profesorado, esta prueba puede ser enlazada con los resultados de rendimiento académico de PISA. Es importante destacar esto ya que podríamos considerarlo como un resultado de la cuantificación a la que la educación se está sometiendo tal y como señala Ball (2015). Añadido a esto, retomando el discurso de Monarca (2015) podemos encontrar signos de que podría existir una cosmovisión generada y compartida en el ámbito internacional sobre la rendición de cuentas que ha permeado desde este organismo supranacional a las políticas educativas nacionales, ya que recordemos que son los propios países, participantes en el estudio, los que solicitan enlazar es-

tas pruebas. Sin embargo, aun sabiendo que dicho enlace no arroja información relevante para la mejora de la calidad de la educación, en las ediciones celebradas hasta el momento de TALIS se ofrece la posibilidad de enlace, lo que a nuestro entender puede generar una idea errónea acerca de la utilidad de conectar estas dos pruebas.

En cuanto a las investigaciones de la OCDE destinadas a conocer y definir al docente como profesional y sus funciones propias es necesario recordar la diferencia significativa que existe en la discurso y definición que la OCDE establece del docente como profesional desde 2005; y que reitera en los documentos sobre profesorado posteriores. El problema es la distancia que existe entre el profesional que la OCDE dibuja en esa definición de docente y las funciones que atribuye en el mismo documento a su ejercicio. De ahí la constante reiteración, a la que nos sumamos, de la imperiosa necesidad de contextualizar la profesión docente.

En cuanto a sus funciones, la OCDE entiende que el profesorado ejerce profesionalmente en el aula con los alumnos de manera individual y como grupo; pero su labor también afecta a su espacio de trabajo y compañeros.

Sin embargo, estas funciones y su desempeño profesional, que nosotros entendemos como competencias profesionales del docente como ya dijimos, no han sido replanteadas o tratadas de nuevo por este organismo desde que fueron establecidas por primera vez en 2005. Es un hecho significativo teniendo en cuenta que uno de los argumentos más pronunciado en el ámbito internacional es el hecho de que la escuela y los docentes deben hacer frente a cambios sociales constantes. No creemos que los problemas dinámicos puedan ser solventados desde soluciones estáticas. Tampoco han sido vinculadas a la formación inicial del profesorado como objetivos de este periodo formativo del futuro docente, si no, como expectativas que el profesor debe alcanzar con su labor profesional. Pero nuestro punto de vista en este sentido nos lleva a concebir que en realidad esas competencias profesionales son una consecuencia lógica de que los objetivos formativos de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, no elementos ajenos a este periodo de formación.

La OCDE, aunque reconoce la importancia de la formación previa al ejercicio del docente, muestra una mayor tendencia a investigar y profundizar en el desarrollo profesional; a la formación del docente en el transcurso de su ejercicio como profesional una vez finalizada la formación inicial.

Según este organismo, la alta participación del profesorado en actividades propias del desarrollo profesional que muestran los datos de las dos ediciones de TALIS celebradas hasta el momento es un buen signo. Sin embargo, estamos convencidos de que esas altas cotas de participación evidencian la existencia de carencias en la formación inicial del profesorado; carencias que se van cubriendo con

estas actividades pero que son soluciones momentáneas a problemas concretos. Así, las necesidades formativas del profesorado se responden con soluciones a los problemas que la sociedad cambiante plantea a la escuela en un momento dado, pero no son respuestas a las necesidades del docente como profesional. Esto se constata en los datos recogidos por TALIS 2008, ya que el 42% de los maestros expresa una falta de actividades de desarrollo profesional que satisfagan sus necesidades como profesionales (OCDE, 2009).

Sin embargo, podemos dar una la vuelta a este planteamiento abordar el problema desde donde realmente es necesario hacerlo. Las actividades propias del desarrollo profesional en las que más participación se registra en TALIS pueden considerarse como muestras de las necesidades profesionales que los docentes requieren que sean cubiertas. Por consiguiente, serían excelentes directrices que seguir para desarrollar mejoras en los planes de estudios de los programas de formación inicial del profesorado.

Los contenidos o áreas en las que más docentes reportan haber centrado su desarrollo profesional son: conocimiento y comprensión de su área de estudios o asignatura (73%) y en sus competencias pedagógicas en la enseñanza de su materia (68%). Sin embargo, son pocos los profesores que han participado en el desarrollo profesional centrado en el desarrollo de competencias transversales para el trabajo (21%), la enseñanza en un entorno multicultural (16%). Sin embargo, cuando los docentes son preguntados por sus necesidades de desarrollo profesional, el tipo de contenidos que demandan cambia, siendo lo más solicitado recursos para el ejercicio de la enseñanza con alumnos con necesidades especiales (22,3%), seguido del uso de las TIC (18,9%) y las nuevas tecnologías en la escuela (17,8%); la enseñanza en un entorno multicultural (12,7%) (OCDE, 2014b).

Así, para finalizar, entendemos que existen aproximaciones a la definición de un perfil general de las funciones del docente, pero no elaborado para desarrollar los planes de estudios de la formación inicial del profesorado. Este perfil, tras el análisis realizado en este estudio, podemos afirmar que está elaborado para que las funciones que lo componen sean desarrolladas o perfeccionadas a lo largo de la carrera docente y para establecer indicadores medibles en las pruebas de evaluación de la calidad del ejercicio profesional de un docente. Por consiguiente, la propuesta más coherente desde nuestro punto de vista, es recoger el potencial de toda la información que la OCDE ofrece desde TALIS y sus investigaciones sobre el desarrollo profesional docente para usarla con un fin educativo y no con una finalidad basada en la competitividad económica, atendiendo así a las necesidades formativas del docente en su formación inicial para el posterior desempeño profesional gracias a la selección de elementos que sean útiles en la mejora de la formación inicial del profesorado en las políticas magisteriales nacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), pp. 27-37.
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris.
- Coolahan, J. (2002). "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing.
- Comisión Europea (2014). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/2014/talis_en.pdf)
- Davies, D. (2002). Hacia una sociedad que aprende. En Teare, R., Davies, D. y Sandelaws, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona. Gedisa.
- Fernández, M. J., Rodríguez, J.M, y Martínez, A. (2014). Práctica docente basada en el estudio TALIS 2013. En MECD (2014). *Informe español. TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundarioweb1-10-2014.pdf?documentId=0901e72b81ae1b09>
- Gairín, J (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista Bordón*, 63(1), pp. 93-108.
- Guerrero, S. (ed.) (2017) *Pedagogical Knowledge and the changing Nature of the Teaching Profession*. París: OCDE.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. París. Oficina de Publicaciones de la OCDE. Recuperado de: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-experience-of-new-teachers\\_9789264120952-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-experience-of-new-teachers_9789264120952-en)
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En Monarca, H. (coord.) *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En Monarca, H., y Thoilliez, B. (coord.) *La profesionalización docente: debates y propuestas* (41-48). Madrid: Editorial Síntesis.



- OCDE-UNESCO (2001). *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world Education Indicators*. Recuperado de: [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-2001-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-2001-en_2.pdf)
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *TALIS. Technical Report*. Paris: OCDE.
- OCDE (2011). *Building A High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)
- OCDE (2014a). *TALIS 2013. Technical Report*. Paris: OCDE
- OCDE (2014b). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Recuperado de: [http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2013\\_-\\_ocde\\_-\\_talis\\_2013\\_results.pdf](http://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2013_-_ocde_-_talis_2013_results.pdf)
- Pavié, A (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 67-80.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., y Pruninski, E. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OCDE.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Nueva York: Routledge.
- Tohilliez, B. (2017). Evidencias y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En Monarca, H., y Thoilliez, B. (coord.) *La profesionalización docente: debates y propuestas* (53-59). Madrid: Editorial Síntesis.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los Sistemas Educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, pp. 13-27.



## Capítulo 1

Vera, J. (2015). La Educación como profesión y como acción. Los profesionales de la educación. En Belando-Montoro, M. R. (Coord.) (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid: Pirámide.



## CAPÍTULO 2

# FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA POLÍTICA DE LA UNIÓN EUROPEA: HACIA EL HORIZONTE DE 2020

Javier M. Valle

*Universidad Autónoma de Madrid*

María Matarranz García

*Universidad Autónoma de Madrid*

### **Introducción**

El siglo XXI se caracteriza, principalmente, por una velocidad de crecimiento de la información sin precedentes en la historia de nuestra especie. De hecho, el conocimiento se ha posicionado hoy como la materia prima esencial en la realidad social. Esto supone un reto por cuanto la conversión de toda esa información en verdadero conocimiento de los individuos no es sencilla.

Por otro lado, también es seña de identidad de nuestro tiempo el fenómeno de la globalización (Bauman, 2001). Comenzó hace varias décadas, precisamente gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que propiciaron un libre intercambio de bienes, servicios y capitales, de productores y consumidores desde distintas regiones y continentes. Se favoreció así el desarrollo del comercio a nivel internacional, fomentando e impulsando una sociedad más dinámica, tecnificada e interrelacionada, “la globalización ha creado una diversidad compleja de interacciones sociales gobernadas por la rapidez de la comunicación y, por consiguiente, ha creado un colapso parcial de fronteras en espacios naturales, culturales y políticas” (Ray, 2007, p. 1).

Este proceso de globalización trasciende más allá del libre comercio, e implica en su desarrollo a todos los aspectos de la sociedad generando dimensiones en las que lo internacional, lo nacional, lo regional, lo local y lo institucional establecen relaciones nuevas. De la mano de la globalización se produjo un crecimiento de los organismos internacionales, surgidos al término de la Segunda Guerra Mundial como una nueva forma de *gobernanza* en el complejo nuevo orden mundial. (Matarranz y Pérez, 2016). Ese crecimiento tuvo tanto una dimensión cuantitativa como una dimensión cualitativa. Aumentó el número de Organismos internacionales que surgían en distintos órdenes y también intensificaban los ámbitos de su actuación, incluyendo en su agenda cada vez más esferas de la vida pública.

Las relaciones que se establecen a nivel internacional gracias a dichos organismos, las consecuencias de estas relaciones internacionales y el funcionamiento de las mismas, han sido cuestiones de enorme complejidad y cada vez más estudiadas desde diversos ámbitos del conocimiento, también el educativo. En efecto, desde el ámbito de las ciencias de la educación se ha observado que los procesos de globalización han facilitado en gran medida que los sistemas educativos protagonicen procesos de internacionalización en los que los organismos internacionales han tenido un papel impulsor determinante hasta el punto de poderse hoy hablar de una política educativa supranacional (Valle, 2012). Tal y como defiende Valle, (2012) “la aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo, va promoviendo una armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa” (p. 112).

Todos estos fenómenos implican al conjunto de la humanidad, generan cambios en todo su tejido institucional e impactan en todas las esferas de su acontecer. Pero quizá una de las instituciones más afectadas por esos retos es la escuela. Si se quiere realmente que la sociedad contemporánea sea una “sociedad del conocimiento” (UNESCO, 2005) e incluso una “sociedad del aprendizaje” (OCDE, 2000) en este marco globalizado, la escuela debe ser también una *escuela para el conocimiento global*. Así, la educación, como uno de los pilares esenciales de la sociedad ha de adaptarse con presteza a los cambios sociales y, por ende, adaptarse al contexto globalizado e interconectado. Debe responder a las necesidades de la sociedad actual, y al mismo tiempo anticiparse a las necesidades de la sociedad venidera.

Y la Unión Europea es uno de los organismos internacionales con más relevancia en el escenario geopolítico internacional y el que más directamente afecta a España que en materia educativa ha sido de los más activos (Valle, 2006). Por eso en este capítulo fijaremos nuestra atención en la Unión Europea.

La Unión Europea desde su origen con el Tratado de París (TUE, 1951) ha puesto en marcha numerosas acciones en materia educativa que definen una política educativa supranacional muy concreta (Valle, 2013). Algunas de esas acciones son conocidas por la mayor parte de sus ciudadanos por haber impactado muy significativamente en los sistemas educativos de los países miembros y en las vidas concretas de sus ciudadanos. Ejemplo de ello son acciones tales como el emblemático Programa Erasmus para el intercambio de estudiantes, o el Espacio Europeo de Educación Superior ya implantado en las universidades. Otras muchas acciones son menos conocidas por los ciudadanos por tener una menor repercusión mediática, pero todas ellas evidencian un amplio trabajo desarrollado por la Unión, y demuestran que se han dado pasos concretos hacia un *Espacio Europeo de Educación* cada vez más definido.

La *cuestión docente* (Valle y Manso, 2016), en este Espacio Europeo de Educación, es un elemento recurrente, como muestra la numerosa documentación emanada desde la Unión Europea. Dentro de esa cuestión la Formación del Profesorado es tal vez el asunto más reiterado, considerado un elemento determinante en la mejora de la calidad de los sistemas educativos nacionales. La Unión reconoce que la figura del docente es clave en la calidad de la educación y, por tanto, su formación, sus competencias y los recursos de los que dispone deben ser atendidos de manera especial.

Fruto de nuestra investigación se ha realizado una búsqueda documental exhaustiva de la política educativa de la Unión Europea desde el año 2000 hasta la actualidad, en la que se han localizado un total de 504 documentos jurídicos (Mataranz, 2017). Para este artículo hemos centrado nuestra atención en aquellos documentos que hacen referencia a la Formación del Profesorado, su Formación Inicial y su Desarrollo Profesional Docente<sup>1</sup>, tomando como referencia, por ser ejes fundamentales en la política Educativa de la Unión, las Estrategias de Trabajo 2000-2010, y 2010-2020, y seguidamente las iniciativas derivadas de ellos.

A continuación, se presentan las reflexiones derivadas del análisis con dichos documentos. Esos análisis dibujan la política educativa de la Unión Europea en materia de Desarrollo Profesional Docente y se ofrecen en una secuencia histórica que se ha periodizado en función de unos procesos sociopolíticos de contexto que han determinado la evolución de esa política.

---

<sup>1</sup> (I+D+I 2016-2019): La Iniciación en el Desarrollo Profesional Docente en la Educación Obligatoria: de las Políticas Supranacionales a las trayectorias profesionales. Ministerio de Economía y Competitividad. Universidad Autónoma de Madrid. GIPES. (EDU2015-65743-P, IP: Javier M. Valle).

## 1. Del Consejo Europeo de Lisboa a la Estrategia de Trabajo 2020

A comienzos del siglo actual los jefes de Estado de los países miembros se reúnen en el emblemático Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 (CE, 2000). Este Consejo Europeo se considera un punto de inflexión en la política educativa de la Unión por plantear como objetivo mejorar la economía asociando ésta a la necesidad de fomentar la adquisición de competencias por parte de los ciudadanos europeos como fruto de la sociedad globalizada y digitalizada. Para ello la educación cobra un papel determinante, pasando a ser uno de los pilares de construcción de la integración europea como demuestra el incremento en el número de disposiciones que en materia de educación emanan a partir de entonces desde las distintas instituciones de la Unión Europea.

El Consejo Europeo de Lisboa plantea, entre otras cuestiones, que el potencial de una economía basada en el conocimiento radica en una mayor formación de todos los ciudadanos, esto es, una formación más amplia, más profunda y más sólida, bajo la premisa de que asociada a esa formación se fomentaría el crecimiento de la economía europea y el logro de un posicionamiento de la Unión como potencia mundial destacada en el escenario internacional (CE, 2000).

Surge entonces, en pos de ese posicionamiento a nivel mundial, la necesidad de que la Unión Europea establezca un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de fomento de la innovación y de mejora de la calidad de los sistemas educativos. Máxime en el contexto globalizado en el que nos encontramos, en el cual, el avance tecnológico está a la orden del día generando nuevas áreas de conocimiento.

El Consejo Europeo en su encuentro en Lisboa, reconoce que el valor más importante de la Unión Europea son sus ciudadanos, y como consecuencia de ello establece que las políticas que desde la Unión se elaboren deben tener siempre como fundamento el bienestar de los ciudadanos europeos. Reconociendo, al mismo tiempo, que la modernización de los sistemas educativos es uno de los objetivos prioritarios para la consecución del objetivo estratégico, planteado en los siguientes términos:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones. (Consejo Europeo de Lisboa, 2000)

La formulación de este objetivo en materia educativa, y la firme intención por parte de los países miembros de alcanzarlo, supuso el despliegue, por un lado, de múltiples encuentros por parte de las distintas personalidades de las instituciones europeas y, por otro lado, el lanzamiento de mecanismos, iniciativas, acciones en educación que impulsaban el alcance de este objetivo.

Así pues, el Consejo Europeo, en el mismo encuentro de Lisboa, hace un llamamiento al Consejo de Ministros de Educación para que comiencen a trabajar en Programas que concreten las estrategias educativas a seguir para el logro de los objetivos establecidos.

Se solicita al Consejo y a la Comisión que elaboren un informe con unas Estrategias de Trabajo detalladas que encaminen acciones concretas para alcanzar los objetivos de los sistemas de educación y formación. Y así, en el año 2002, la Comisión y el Consejo de Ministros de Educación de los países miembros, indican que una de las líneas clave del Consejo Europeo de Lisboa es el “Espacio de Educación y Formación”. Siguiendo esta línea, se elabora un documento (DO, C142, 2002) que recoge la Estrategia de Trabajo para la primera década 2000-2010 (en adelante ET 2010). En el cual se establecen tres objetivos generales de los sistemas educativos, que se desglosan en trece objetivos asociados, los cuales a su vez concretan cuarenta y dos cuestiones clave y setenta y nueve indicadores para su evaluación.

**Tabla 1.** Objetivos Estratégicos de ET 2010

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Calidad y eficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores</li> <li>• Desarrollo de Competencias Clave</li> <li>• Acceso a las TIC</li> <li>• Aumentar la matriculación en estudios científicos y técnicos</li> <li>• Aprovechamiento de los recursos humanos.</li> </ul>
Facilitar el acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratización del acceso a la educación</li> <li>• Flexibilización en el paso de una parte del sistema educativo a otro.</li> <li>• Hacer más atractivo el aprendizaje</li> </ul>
Apertura e internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de sinergias entre empresas e investigación</li> <li>• Desarrollo del espíritu empresarial.</li> <li>• Aprendizaje de idiomas y fomento de la movilidad</li> <li>• Cooperación europea</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de ET 2010 (DO, C142, 2002)

Sin duda, la ET 2010, constituye un magnífico esquema para poder poner en marcha acciones encaminadas al logro de los objetivos establecidos, permitiendo detectar y priorizar necesidades y respetando al mismo tiempo las identidades nacionales de los países miembros.

El Consejo reconoce la importancia vital de la educación para la construcción de la Unión Europea que se quiere posicionar como la potencia mundial del conocimiento y la economía: “La Unión Europea solo podrá convertirse en la principal economía mundial del conocimiento si cuenta con la aportación crucial de la educación y la formación” (DO, C142, 2002).

Los objetivos propuestos en la ET 2010 promueven el logro de unas metas en materia de educación y formación para el año 2010 que, tanto la Comisión como el Consejo, plantean en los siguientes términos:

Se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y a la formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de formación y de sus instituciones. Los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad. Las personas que posean títulos y conocimiento adquiridos en cualquier lugar de la UE podrán convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria. Los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso a la educación permanente. Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo. Tecnologías de la información, matemáticas y ciencias como nuevos conocimientos básicos. (DO, C142, 2002)

Al término de la década 2000 - 2010, el Consejo reunido el 12 de mayo de 2009, trabaja en un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación para el nuevo decenio, lo cual da paso a la Estrategia de Trabajo 2020 (en adelante ET 2020), fundamentalmente en base a dos cuestiones, por un lado, los avances logrados en los sistemas de educación y formación en la Unión Europea a raíz de la ET 2010 puesta en marcha; por otro lado, el seguimiento del objetivo estratégico planteado en el Consejo Europeo de Lisboa 2000, que pese a las mejoras en la década 2000 - 2010, sigue siendo el mismo objetivo estratégico a alcanzar para la década 2010 - 2020.

Así nuevamente el Consejo reconoce que los asuntos de educación y formación constituyen un papel decisivo en la Unión Europea y sus ciudadanos. Y, para que Unión Europea se convierta en la potencia mundial del conocimiento, establece nuevos objetivos estratégicos en materia educativa para la década 2010 - 2020, que se recogen en las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un



marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ET 2020 (DO, C119, 2009).

**Tabla 2.** Objetivos Estratégicos de ET 2020

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS 2020	CUESTIONES CLAVE
Hacer realidad el Aprendizaje Permanente y la movilidad de los educandos	Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales
	Flexibilización de las vías de aprendizaje.
	Resultados de aprendizaje
	Aprendizaje de adultos
	Calidad de los sistemas de orientación
	Hacer más atractivo el aprendizaje
	TIC
Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación	Desarrollo de Competencias Clave
	Formación del profesorado
	Desarrollo profesional docente
	Dirección y liderazgo de centros educativos.
Fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa	Igualdad de oportunidades en el desarrollo de aptitudes profesionales.
	Igualdad de oportunidades en el desarrollo de Competencias Clave
	Educación preescolar de calidad
	Educación inclusiva
	Educación en valores
Incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial.	Desarrollo de Competencias Clave.
	Triángulo del conocimiento: educación-investigación-innovación.
	Crear comunidades de aprendizaje más amplias y con mayores sinergias.

Fuente: Elaboración propia a partir de ET 2020 (DO, C119, 2009)

Una vez realizado el análisis de los documentos ET 2010 y ET 2020, se aprecia con claridad que los objetivos concretos para los sistemas de educación y formación para la primera década y para la segunda década, se mantienen estables en su esencia, si bien de una década a otra podríamos decir que hay una “ampliación” de objetivos. Cabe señalar que se observa, en dicha ampliación, una orientación hacia la empleabilidad de la ciudadanía europea y el desarrollo de su espíritu emprendedor.

**Tabla 3.** Objetivos de ET 2010 y ET 2020

OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS ESTRATÉGICOS	
ET 2010	ET 2020
Calidad y eficacia	Calidad y eficacia
Facilitar el acceso	Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa
Apertura e internacionalización	Aprendizaje Permanente y movilidad
	Incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial.

Fuente: Elaboración propia a partir de ET 2010 (DO, C142, 2002) y ET 2020 (DO, C149, 2009).

Tal y como se muestra en la Tabla 3 el objetivo de calidad y eficacia se mantiene en ambas estrategias. Y el acceso igualitario al sistema educativo se mantiene también, aunque con distinta formulación. Por su parte, el objetivo de abrir e internacionalizar los sistemas educativos se amplía y se divide en dos; por un lado, abrir los sistemas educativos hacia la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, considerando que la educación es un proceso permanente que abarca toda la vida de las personas y no solo la etapa de escolarización. Y, por otro lado, abrir los sistemas educativos en sus sinergias con la sociedad, no solo en el ámbito europeo sino a nivel global, poniendo especial atención en la relación con el mercado laboral, y la formación de los ciudadanos europeos para un desarrollo laboral satisfactorio.

## 2. El Desarrollo Profesional Docente en las ET 2010 y et 2020

Dando un paso más, y centrándonos en la cuestión docente, vemos que en las ET 2010, se hace referencia al Desarrollo Profesional Docente, tal y como vemos a continuación:

En una sociedad del conocimiento, el acceso a éste reviste la máxima importancia. Profesores y formadores son, pues actores clave de cualquier estrategia que pretenda estimular el desarrollo de la sociedad y la economía. En la mayor parte de los países de Europa, una de las prioridades a corto y medio plazo consiste en atraer y conservar a personas bien cualificadas y motivadas pertenecientes a la profesión educativa, que se enfrenta a enormes necesidades de contratación debido al envejecimiento de la población docente. (DO, C142, 2002)

Dentro del marco ET 2010, el Desarrollo Profesional Docente se encuentra localizado en el objetivo estratégico “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación”, el cual desarrolla cuatro cuestiones clave, tres indicadores y cinco

buenas prácticas que desarrollan este objetivo estratégico sobre la formación del profesorado en la Unión Europea, tal y como vemos en la Tabla 4:

**Tabla 4.** ET 2010: Cuestiones clave, indicadores y buenas prácticas

CUESTIONES CLAVE	INDICADORES	BUENAS PRÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las cualificaciones que deben poseer los profesores y formadores teniendo en cuenta la transformación de su papel en la sociedad del conocimiento</li> <li>• Crear las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en particular a través de la formación inicial y la formación continua, dentro de la perspectiva de la educación permanente</li> <li>• Garantizar un número suficiente de nuevos docentes en todas las asignaturas y niveles educativos, y prever las necesidades a largo plazo de la profesión, aumentando el atractivo de la profesión docente</li> <li>• Atraer a la profesión docente a profesionales con experiencia en otros sectores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia o exceso de profesores y formadores cualificados en el mercado laboral</li> <li>• Progresión del nº de solicitantes en programas de formación.</li> <li>• Porcentaje de profesores y formadores que realizan cursos de perfeccionamiento permanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de los programas de formación para profesores y formadores</li> <li>• Condiciones para acceder a la profesión docente según niveles educativos</li> <li>• Presencia en los planes de estudio de: TIC, lenguas, Dimensión Europea de la Educación y educación intercultural.</li> <li>• Sistemas de promoción del profesorado a lo largo de la vida profesional</li> <li>• Mejora de las condiciones en que los profesores realizan su trabajo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de ET 2010 (DO, C142, 2002)

Posteriormente en la ET 2020, el Desarrollo Profesional Docente, se aborda también en el objetivo estratégico nº 2, formulado en los siguientes términos:

Al mismo tiempo, es necesario garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera. (...)

(...) Desarrollo profesional de profesores y formadores: centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente (por ejemplo, el que se encarga de funciones directivas o en actividades de orientación). (DO, C119, 2009)

En el cual, entre las áreas de trabajo prioritarias encontramos el Desarrollo Profesional Docente:

- La calidad de la formación inicial docente
- La calidad y el incremento de las oportunidades de formación permanente.

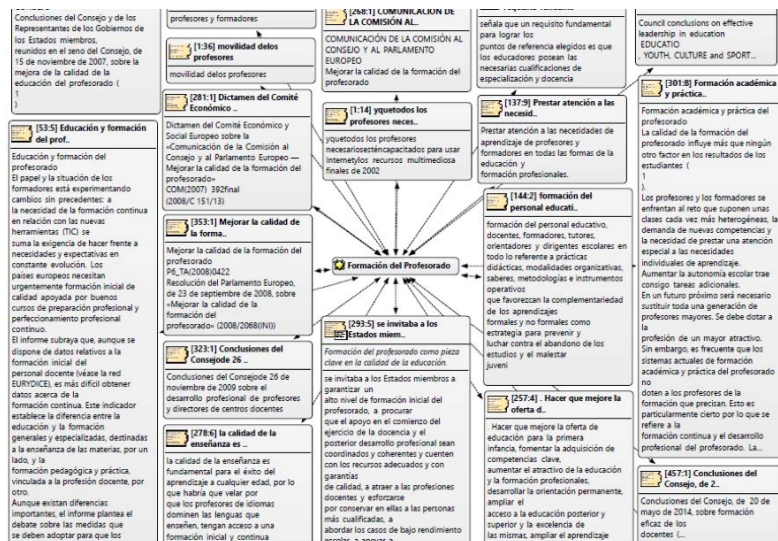
Podemos apreciar, tras el análisis de ambos documentos, que desde el punto de vista la Unión Europea, la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación de los países miembros, pasa por la adecuada formación y el desarrollo competencial de sus docentes. Es innegable que el papel del docente ha sufrido una transformación en los últimos años, la sociedad actual con toda su idiosincrasia ya descrita, exige la mejor formación para sus docentes.

### **3. El Desarrollo Profesional Docente en la política educativa de la Unión Europea**

Se ha realizado un estudio supranacional tomando como foco de interés la política educativa de la Unión Europea en el periodo de tiempo comprendido entre los años 2000 y 2015. Para su estudio se han abordado todos los documentos emitidos por las instituciones de la Unión en materia educativa, y se ha realizado con ellos un análisis cualitativo por medio del programa Atlas.ti, que nos ha permitido establecer una codificación de: los años en que se emitieron los documentos, las instituciones que configuran la Unión Europea, los tipos de documentos emitidos y su naturaleza, los temas educativos que aborda la Unión Europea en dichos documentos, los intereses, los principios y los valores de la Unión Europea.

Esta codificación nos ha servido como herramienta de análisis de los textos. En los textos analizados entre los años 2000 y 2015, encontramos 19 documentos que hacen referencia explícita a la Formación del Profesorado, al Desarrollo Profesional Docente y a la Formación Inicial del Profesorado. La representación gráfica del mismo la encontramos en las Figuras 1, 2 y 3 que muestran: (1) algunas citas codificadas dentro de la familia Formación del Profesorado en la Política Educativa de la Unión Europea 2000-2015, (2) los códigos que tienen relación con el código formación del profesorado y (3) las citas que muestran la vinculación entre los distintos códigos de la misma familia temática, respectivamente.

**Figura 1.** Vista de red en Atlas.ti para las citas del código Formación del Profesorado



Fuente: Elaboración propia.

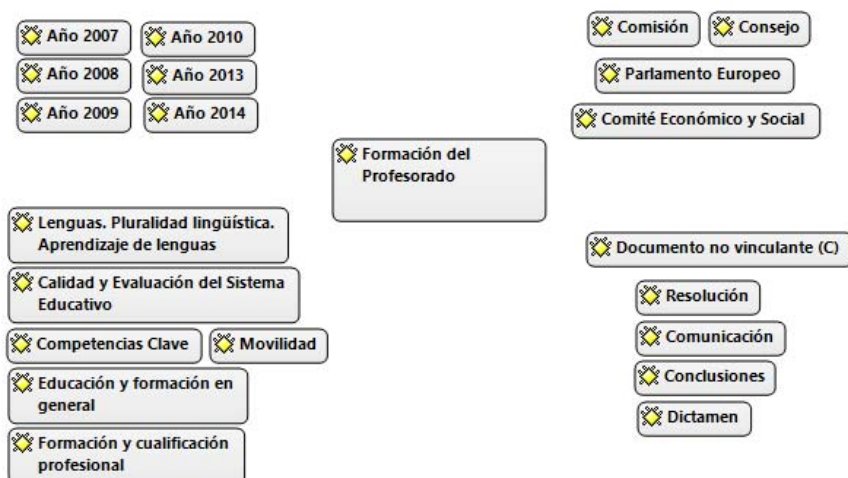
Tal y como muestra la Figura 1 se pueden ver algunas de las citas señaladas en los textos, estas citas son buena muestra del trabajo y del interés de las instituciones de la Unión en cuestiones relativas a la formación del profesorado y el Desarrollo Profesional Docente. A continuación, se recogen algunas de las citas señaladas en la Figura 1, que ejemplifican de manera clara esta preocupación de la Unión por la formación del profesorado:

(...) existe una correlación clara y positiva entre una formación del profesorado de alta calidad y unas tasas elevadas de éxito entre los estudiantes (...) los Estados miembros deben dar más importancia y dedicar más recursos a la formación del profesorado si se quieren conseguir avances significativos en los objetivos de educación y formación para 2010 fijados en la Estrategia de Lisboa, y que, en particular, debe aumentarse la calidad educativa y reforzarse el aprendizaje permanente en la Unión Europea (DO, C8E, 2010)

Aunque los sistemas educativos europeos difieren en muchos aspectos, todos ellos comparten la necesidad común de atraer y mantener a un personal docente y a un personal de dirección del máximo nivel a fin de garantizar unos resultados educativos de gran calidad. Por ello, debe prestarse gran atención a la definición del perfil necesario del futuro profesorado y del personal de dirección, a la selección del mismo y a su preparación para desempeñar sus cometidos. (DO, C302, 2009)

Las citas seleccionadas, como decíamos, muestran que las instituciones de la Unión tienen puesta su mirada en alcanzar niveles de excelencia en el profesorado de los sistemas educativos que configuran el Espacio Europeo de Educación, así como en el despliegue de todas sus competencias docentes, desde el aprendizaje de idiomas, hasta la atención a la diversidad cultural que alberga la escuela actual en la sociedad del conocimiento, pasando por otros muchos aspectos, entre los cuales encontramos el dominio de las TIC o el aprendizaje autónomo a lo largo de todo su desarrollo profesional docente.

**Figura 2.** Vista de red en Atlas.ti para los códigos vinculados al código Formación del Profesorado.

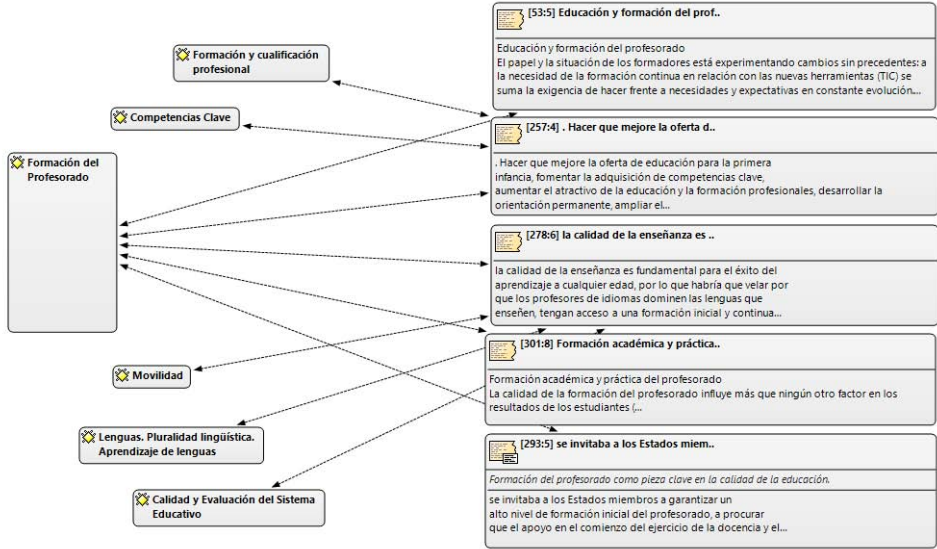


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2, podemos observar que existe vinculación entre los documentos codificados con el tema “Formación del Profesorado”, y otros temas educativos de interés para las instituciones de la Unión, tales como el aprendizaje de lenguas, las competencias clave o la movilidad entre otras. Esta relación la veremos con mayor detalle en la Figura 3. También podemos ver que las instituciones emisoras de los documentos estudiados han sido aquellas que forman parte del Triángulo Institucional (compuesto por Comisión, Parlamento y Consejo), así como el Comité Económico y Social, el cual, como órgano consultivo que es, ejerce un papel de asesoramiento en la elaboración de política educativa de la Unión Europea. De esta Figura 2, también cabe destacar que los textos seleccionados forman parte de la documentación no vinculante, según su naturaleza son Resoluciones, Comunicaciones, Conclusiones y Dictámenes, todos ellos documentos que tienen un carácter informativo, asesor, propositivo o reflexivo, pero no imponen directrices en ningun-

no de los casos, y por tanto no se consideran de obligado cumplimiento para los países miembros.

Figura 3. Vista de red en Atlas.ti



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3, vemos con mayor detalle las citas señaladas en los documentos que ponen de manifiesto la relación existente entre el tema objeto de nuestro estudio, y otros temas con los que tiene estrecha relación, muestra de ello es la vinculación entre las competencias clave en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y la formación del profesorado o la vinculación entre éste y el aprendizaje y dominio de los idiomas así como la movilidad e intercambio de personal docente, tal y como vemos en las siguientes citas extraídas de los documentos:

Hacer que mejore la oferta de educación para la primera infancia, fomentar la adquisición de competencias clave, aumentar el atractivo de la educación y la formación profesionales, desarrollar la orientación permanente, ampliar el acceso a la educación posterior y superior y la excelencia de las mismas, ampliar el aprendizaje para adultos, así como mejorar la calidad de la formación de los profesores, constituirá medios eficaces para garantizar que todos los ciudadanos estén mejor cualificados y por lo tanto sean más capaces de participar activamente en el desarrollo social y económico. (DO, C300, 2007)

La calidad de la enseñanza es fundamental para el éxito del aprendizaje a cualquier edad, por lo que habría que velar por que los profesores de idiomas dominen las lenguas que enseñen, tengan acceso a una formación inicial y continua de alta calidad y posean las necesarias competencias interculturales. Como parte de la forma-



ción del profesorado de idiomas, los Estados miembros deberían fomentar y apoyar activamente los programas de intercambio. (DO, C140, 2008)

La formación del profesorado, a la luz de los documentos estudiados, se posiciona como el elemento clave para la mejora de la educación. La reflexión que subyace no es otra que la consideración de que la calidad de la formación del profesorado redundará en la calidad de los resultados académicos de sus estudiantes, y en consecuencia en el logro del objetivo estratégico de Lisboa.

En consecuencia, que el conocimiento sea el mayor potencial de la Unión y en base a este se genere un progreso económico y social, depende en gran medida de que se desplieguen y se faciliten los recursos y sistemas eficaces de formación del profesorado. Y no solo su formación inicial sino una red de educación que abarque toda la carrera profesional docente.

Algunas de las cuestiones básicas que se abordan sobre la cuestión docente en los documentos localizados son:

- La importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación inicial y continua del profesorado, debido a los cambios rápidos y constantes que vivimos en la sociedad actual del conocimiento y digitalizada
- La relevancia que ha tomado el aprendizaje de las lenguas en la formación inicial y continua del profesorado, debido a la sociedad globalizada en la que vivimos. Junto con el aprendizaje de lenguas, la movilidad y el intercambio de docentes en los países que forman parte de la Unión Europea, también se considera fundamental de cara a la excelencia docente. En esta línea de fomento del aprendizaje de lenguas y movilidad se hace imprescindible mencionar la puesta en marcha del Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), que tiene entre sus acciones el aumento de la movilidad de profesores y la cooperación entre instituciones de formación del profesorado
- Hay una dificultad clara a la hora de recoger datos de los distintos países miembros sobre la formación continua del profesorado dado que no se disponen de fuentes lo suficientemente consistentes como para poder realizar un análisis de cuál es la formación a lo largo del desarrollo profesional docente. Sin embargo, sí se localizan datos de la formación inicial docente en los países miembros de la Unión
- La importancia, para todo profesor, el desarrollo de las competencias que en su desempeño docente le permitan (DO, C300, 2007):
  - Enseñar competencias de orden horizontal, como las que se exponen de manera resumida en la Recomendación sobre competencias clave
  - Crear un entorno escolar seguro y atractivo basado en el respeto y la colaboración mutuos



## Capítulo 2

- Enseñar de modo eficaz en clases heterogéneas con alumnos de distinta procedencia social y cultural, y con una amplia gama de capacidades y necesidades, incluidas las necesidades de enseñanza especial
  - Trabajar en estrecha colaboración con sus colegas, con los padres y con la comunidad en general
  - Participar en el desarrollo del centro de enseñanza o de formación en que trabajen
  - Adquirir nuevos conocimientos y ser innovadores mediante el ejercicio de la reflexión y de la investigación
  - Hacer uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en sus diversas tareas, así como en su propio desarrollo profesional continuo
  - Ser capaces de aprender de forma autónoma en el marco de su desarrollo profesional a lo largo de toda su carrera. (p. 9)
- La puesta en marcha (dentro del marco de las ET2010 y ET2020) de programas que apoyan la formación del profesorado, así como el desarrollo de las competencias de los docentes; muestra de ello podemos mencionar el Programa Sócrates o el Programa Leonardo DaVinci.
  - El Fondo Social Europeo, como instrumento financiero que promueve el desarrollo económico y social de la Unión Europea, también apoya la modernización de los sistemas de educación y formación, así como la formación inicial del profesorado, y la formación continua.

Estos lineamientos descritos ponen de manifiesto que la promoción de una formación de calidad, y el fomento de oportunidades formativas a lo largo del desarrollo profesional docente es una cuestión que está en la agenda de los órganos que configuran la Unión Europea, y que se está en disposición de seguir trabajando ello: “una formación mayor y de más alta calidad para el profesorado, combinada con una política orientada a la selección de los mejores candidatos para la profesión, debería constituir una prioridad clave para todos los ministerios de educación” (DO, C8, 2010).

En la Unión Europea, la figura del docente debe describirse con cuatro pilares fundamentales: (1) una alta cualificación, (2) el aprendizaje permanente, (3) movilidad y (4) colaboración. Estos cuatro grandes principios que configuran la esencia del docente tienen su significado en que:

- (1) el docente ha de estar en posesión, en cualquier caso, de una titulación en educación superior. Si bien, dependiendo del país, el perfil profesional docente puede variar, en todos ellos el denominador común es haber superado con éxito al menos estudios de grado

- (2) el aprendizaje a lo largo de la vida, (*lifelong learning*) es algo que de manera innegable todo docente está llamado a hacer, si bien, *hay que dar ejemplo hasta en el pasillo* el docente es aquel que participa activamente en la sociedad en la que vive, conoce su entorno y su realidad social, se mantiene despierto ante las nuevas generaciones de alumnos que van pasando por sus manos, esto solo se logra mediante el establecimiento de rutinas que fomenten los procesos de aprendizaje permanente. La formación continua, el reciclaje profesional, son de manera innegable cuestiones que el docente debe asumir como parte de su desarrollo profesional. Es un elemento esencial para mejorar la labor docente
- (3) la movilidad y los intercambios para el desarrollo profesional docente, que sin duda constituyen un elemento que fomenta tanto el aprendizaje permanente del profesorado como la creación de redes de intercambio de experiencias, la apertura de miras y horizontes hacia un espacio educativo compartido, en el que ya no solo las realidades nacionales cuentan en los sistemas educativos, sino que formamos parte de una sociedad globalizada e interconectada
- (4) en cuarto lugar, pero no por ello menos importante, la docencia debe organizarse de manera colaborativa bien con otros profesores del mismo centro, bien docentes de otros centros o instituciones, bien con empresas. El docente del siglo XXI no ejerce en solitario, no está aislado, el docente excelente del siglo XXI trabaja de manera colaborativa y establece sinergias con otros docentes, instituciones y empresas.

#### **4 Modelo gráfico de interpretación del Desarrollo Profesional Docente en la política educativa de la Unión Europea**

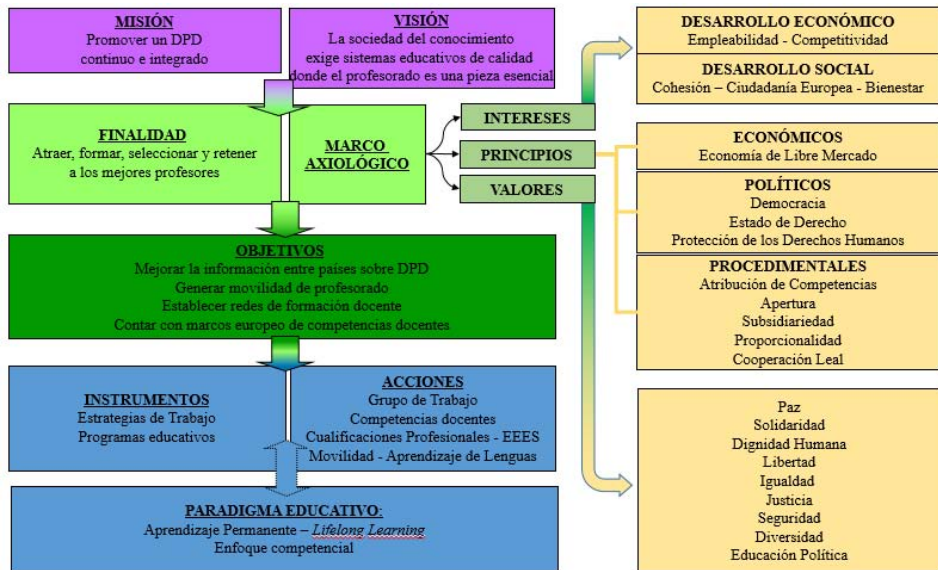
Fruto de la investigación realizada, y siguiendo el modelo propuesto por Matarranz (2017) que se inspira y completa el modelo ya propuesto anteriormente por Valle (2006) se presenta una propuesta de modelo gráfico<sup>2</sup> para interpretar la política relativa a la Formación del Profesorado de la Unión Europea.

Así, este modelo trata de representar la Política de Formación del Profesorado de la Unión Europea con un esquema sencillo y sintético de una realidad compleja. Podemos verlo a continuación en la Figura 4.

---

<sup>2</sup> Este modelo gráfico representa, por un lado, la síntesis de los elementos esenciales que forman parte de la política educativa de la Unión Europea para el periodo de tiempo 2000-2015. Ya Valle (2006), hizo una propuesta de modelo gráfico que tomaba como base los documentos en materia educativa del periodo de tiempo comprendido desde el año 1950 hasta el año 2000; por otro lado, pone el foco de atención en las cuestiones relativas a la Formación del Profesorado y al Desarrollo profesional docente.

**Figura 4** - Modelo de representación gráfica: política de Formación del Profesorado de la Unión Europea (2000-2015)



Fuente: Elaboración propia.

Tomando como punto de partida la visión de Europa como una sociedad del conocimiento que tiene una identidad propia que, al mismo tiempo, está inmersa en un complejo contexto social más amplio, globalizado e interconectado, y que exige sistemas educativos de calidad en los que el profesorado es una pieza clave.

Con esa visión, cabe preguntarse ¿qué busca alcanzar la Unión Europea con las políticas educativas puestas en marcha?, ¿para qué quiere alcanzar eso? y ¿de qué manera se propone alcanzarlo? Las respuestas a esas cuestiones las encontramos en la misión, la finalidad y los objetivos, respectivamente.

La misión se define como la promoción de un Desarrollo Profesional Docente continuo e integrado dentro del Espacio Europeo de Educación. Además del logro de la promoción del Desarrollo Profesional Docente, la Unión tiene la finalidad atraer, formar, seleccionar y retener a los mejores profesores.

Los objetivos planteados para la promoción de ese Desarrollo Profesional Docente se van desgranando a partir de las Estrategias de Trabajo (ET 2010 y ET 2020) y los Programas Educativos puestos en marcha y se pueden sintetizar en los siguientes:

- Mejorar la información entre países sobre el Desarrollo Profesional Docente.
- Generar movilidad de profesorado.
- Establecer redes de formación docente.

- Contar con marcos europeos de competencias docentes.

La mejora de la calidad en la formación del profesorado resulta crucial para ofrecer a todos los docentes de la Unión herramientas que les permitan plegar conocimientos, destrezas y actitudes docentes

Tanto la misión, como la finalidad y los objetivos, necesitan para su desarrollo una serie de instrumentos concretos. De manera genérica, la política educativa de la Unión Europea en el período 2000 - 2015, ha utilizado dos instrumentos: por un lado, las Estrategias de Trabajo (uno para la década 2000 - 2010 y otro para el decenio 2010 - 2020), por otra parte, los Programas Educativos.

Tanto las Estrategias de Trabajo como los Programas Educativos han articulado acciones concretas relativas al Desarrollo Profesional Docente, algunas de ellas ya las hemos mencionado anteriormente: desarrollo de acciones encaminadas al fomento de la movilidad, el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de Competencias docentes, la creación de un grupo de trabajo específico<sup>3</sup>, o el desarrollo de las Cualificaciones Profesionales, son algunas de ellas.

Todas estas acciones deben entenderse bajo un paradigma educativo muy concreto, que da respuesta a toda la política que emana de la Unión Europea en materia educativa y que fue propuesto por otros organismos internacionales también (como la UNESCO y la OCDE). Este paradigma es el enfoque competencial (que en la Unión Europea se materializa en las Competencias Clave) para el Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning*). Ese Aprendizaje Permanente debe concebirse como la posibilidad de generar procesos de aprendizaje de manera constante, como el despliegue de las herramientas imprescindibles que permitan “aprender a aprender” a lo largo de todo el proceso vital. Qué duda cabe, la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos nos exige que sigamos aprendiendo a lo largo de la vida y no solo durante unos años determinados.

Finalmente, pero no por ello menos importante (más bien al contrario), todo el modelo gráfico de la política de formación de profesorado de la Unión Europea descrito hasta el momento, tiene como cimiento un marco axiológico. Este marco axiológico que proponemos, es una novedad, ya que hasta ahora, modelos anteriores no lo habían incorporado, ese marco está compuesto por los intereses, principios y valores (Matarranz, 2017), que responden (respectivamente) a aquellos beneficios que la Unión quiere obtener, las normas de acción que determinan el funcionamiento de la Unión y aquellos aspectos que se consideran deseables para el conjunto de los ciudadanos europeos.

---

<sup>3</sup> [https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2011-2013\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups-2011-2013_en)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado.

COM (2007) 392 final.

Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado.

(2007/C 300/07). *Diario Oficial*, serie C, número 300, de 12 de diciembre de 2007.

Conclusiones del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el multilingüismo.

(2008/C 140/10). *Diario Oficial*, serie C, número 140, de 6 de junio de 2008.

Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” – “Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el crecimiento, la creatividad y la innovación”.

(2008/C 86/01). *Diario Oficial*, serie C, número 86, de 5 de abril de 2008

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 21 de noviembre de 2008 – Preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas.

(2008/C 319/08). *Diario Oficial*, serie C, número 319, de 13 de diciembre de 2008.

Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes.

(2009/C 302/04). *Diario Oficial*, serie C, número 302, de 12 de diciembre de 2009.

Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”).

(2009/ C 119/02). *Diario Oficial*, serie C, número 119, de 28 de mayo de 2009.

Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz.

(2014/C 30/02). *Diario Oficial*, serie C, número 30, de 1 de febrero de 2014.

Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes.

(2014/C 183/05). *Diario Oficial*, serie C, número 183, de 14 de junio de 2014.

Council conclusions on effective leadership in education. Disponible en: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf)

Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la “Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo y al Parlamento Europeo - mejorar la calidad de la formación del profesorado”.

(2008/C 151/13). *Diario Oficial*, serie C, número 151, de 17 de junio de 2008.

Dictamen del Comité de las Regiones sobre la “Comunicación de la Comisión - Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa”.

(2003/C 244/11). *Diario Oficial*, serie C, número 244, de 10 de octubre de 2003.

Dictamen del Comité de las Regiones sobre la “Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning)”.

(2003/C 244/09). *Diario Oficial* serie C, número 244, de 10 de octubre de 2003.

Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad.

No publicado en el *Diario Oficial de la Unión Europea*

Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Matarranz, M. y Pérez, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 28 (2016), pp. 91-107

ODCE. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society. Education and Skills*. Francia: Publicaciones OCDE.

Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa.

(2002/C 142/01). *Diario Oficial*, serie C, número 142, de 14 de junio de 2002.

Ray, L. (2007). *Globalization and Everyday Life*. London: Macmillan.

Resolución del Consejo, de 19 de diciembre de 2002, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales.

(2003/C 13/02). *Diario Oficial*, serie C, número 13, de 18 de enero de 2003.

Resolución del Consejo de 25 de noviembre de 2003 en materia de objetivos comunes relativos a la participación y la información de los jóvenes.

## Capítulo 2

(2003/C 295/04). *Diario Oficial*, serie C, número 295, de 5 de diciembre de 2003.

Resolución del Consejo de 25 de noviembre de 2003 sobre “Hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social”.

(2003/C 295/02). *Diario Oficial*, serie C, número 295, de 5 de diciembre de 2003.

Resolución del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la educación y la formación como motor clave de la estrategia de Lisboa.

(2007/C 300/01). *Diario Oficial*, serie C, número 300, de 12 de diciembre de 2007.

Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”.

(2010/C 8 E/03). *Diario Oficial*, serie C, número 8 E, de 14 de enero de 2010.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Valle, J. M. (2012). La Política Educativa Supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.

Valle, J. M. y Manso, J. (2016). (Dir.) *La ‘cuestión docente’ a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea

Valle, J. M (2013). La Unión Europea como caso de estudio para la educación supranacional. En VVAA. *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum)*. Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor Dr. D. José Luís García Garrido, Catedrático Emérito de la Universidad. Madrid: Ediciones Académicas.

# CONCLUSIONES DEL BLOQUE I

Javier M. Valle López

*Coordinador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*

En los dos capítulos de este bloque se ha presentado un análisis interpretativo de cada una de las políticas educativas que en materia de desarrollo profesional docente destilan dos organismos internacionales de enorme impacto en nuestro país: OCDE y Unión Europea. Tras ese recorrido realizado por sus autores, compete en estas conclusiones presentar ahora reflexiones de carácter global. Por un lado, las primeras harán referencia a los aspectos que respecto a estas cuestiones tienen en común ambos organismos. Por otro lado, las segundas pondrán de manifiesto las diferencias interpretativas entre ellos. Cerraremos estas conclusiones con algunas recomendaciones que, en la línea de la educación supranacional, pueden apuntarse.

Antes de iniciar las reflexiones en torno a las convergencias, conviene un apunte previo. De la lectura de los dos capítulos se desprende claramente que tanto la OCDE como la UE son organismos internacionales de los que cabe afirmar que tienen una *política* en materia de profesorado y que dentro de ella pueden definirse algunas líneas claras en relación al desarrollo profesional docente. Podemos afirmar, igualmente, que la importancia concedida al desarrollo profesional docente ha ido creciendo en los últimos años, bien por el número de disposiciones que han ido emanando de esos organismos, o bien por el nivel de profundidad que han ido destilando dichas disposiciones. En el caso de la OCDE, la aparición de TALIS representa un punto de inflexión que supone un nuevo foco de atención hacia estas políticas. En el caso de la UE, ha sido la Estrategia de Lisboa del año 2000 y la sucesiva eclosión de disposiciones educativas a que dio lugar, lo que ha provocado el creciente interés por la profesión docente en general y por el desarrollo profesional docente en particular.

La primera convergencia que se puede detectar en ambos organismos es un claro discurso a favor de la importancia del desarrollo profesional docente como elemento para reforzar la identidad del profesor y una mejora en las condiciones de su ejercicio docente. Ambos organismos también coinciden en señalar que la actual revolución socioeducativa producida por un mundo intercultural, globali-



zado y digital exige al profesorado un nuevo mapa de competencias docentes prácticamente imposible de asumir exclusivamente con la formación inicial. Ello les induce a recomendar, encarecidamente, que en el desarrollo profesional del docente la constante formación para atender a esas nuevas exigencias competenciales sea un elemento imprescindible. Entre estas nuevas competencias, tanto la OCDE como la UE, dibujan la necesidad de afrontar con éxito la inclusión en las aulas; manejar nuevos modelos de gestión del conocimiento como la construcción compartida del conocimiento (*netknowledge*); colaborar en el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje; apoyar el alcance de los objetivos de las agendas internacionales (por ejemplo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas y la Estrategia 2020 de la Unión Europea). Junto a la formación permanente ya mencionada, el diseño de procesos de inducción a la profesión se presenta como un elemento radicalmente facilitador para que el profesorado adquiera esas complejas competencias necesarias.

Otra convergencia que encontramos en los dos organismos estudiados es enfatizar que el paradigma del aprendizaje permanente es el más adecuado a las necesidades de los sistemas educativos contemporáneos y que, por tanto, el enfoque de una enseñanza por competencias, que es el que se corresponde con dicho paradigma, es para el que deben prepararse los profesores de hoy y mañana.

No obstante sus puntos en común, OCDE y UE tienen planteamientos con matices. Estos se derivan fundamentalmente de su distinta naturaleza. La OCDE es un organismo cuya razón de ser, el desarrollo económico, descansa en procurar bienestar en sus países miembros, entendido este como aumento de la riqueza. Por su parte, aunque la UE también tiene una dimensión económica, su razón fundamental de ser, al menos en origen, fue la búsqueda de la paz mediante la cooperación –incluso política cuando es precisa– de sus estados miembros. Mientras el enfoque de la OCDE sigue un principio rector claramente de empleabilidad, el de la UE incide más en la construcción compartida de una identidad ciudadana. Por consiguiente, ambos enfoques colocan en la escuela matices funcionales: escuela al servicio del sistema económico productivo y del mercado laboral, *versus* escuela al servicio del bienestar personal y el progreso social.

Por ende, también en el ejercicio profesional docente, desde estos marcos interpretativos diferentes, los planteamientos de la OCDE en cuanto a la evaluación del profesorado tienen más que ver con planteamientos eficientistas, de justificación de inversión y recursos, que con una valoración de su desempeño para la mejora. En el caso de la Unión Europea, si bien hay documentos que plantean la necesidad de una evaluación efectiva de los docentes para garantizar la asunción de nuevas responsabilidades, la filosofía detrás de la evaluación docente está más orientada al aumento de la calidad global del sistema educativo. De manera un

tanto simplista, podríamos concluir que para la OCDE el docente es un sobre todo un recurso humano en el marco de un sistema (el educativo) que tiene que ser eficiente y para la UE el docente es básicamente un recurso social para hacer realidad un modelo transformador de educación.

Tal y como avanzamos queremos cerrar estas conclusiones con algunas recomendaciones que pudieran ser útiles al futuro diseño de políticas educativas internacionales y a su desarrollo por parte de los estados - nación. En primer lugar, sería deseable un mayor grado de acuerdo terminológico y conceptual a la hora de abordar cuestiones relativas al profesorado. Es frecuente encontrar que distintos organismos emplean la misma terminología para referirse a conceptos distintos y que a veces conceptualizan de manera diferente un mismo término. En segundo lugar, ayudaría mucho a la implementación de políticas nacionales eficaces que existiese mayor grado de sinergia en las propuestas que emanan de los organismos internacionales. Esto es aún más imprescindible en el caso de los dos organismos que nos ocupan puesto que ambos comparten un gran número de estados miembros. Sería deseable, en tercer lugar, que las estrategias que se proponen tuvieran un mayor grado de coherencia entre los distintos organismos internacionales que las sugieren. Reuniones inter-organismos con compromisos compartidos facilitarían la implementación de reformas educativas nacionales y regionales. Cabe hacer recomendaciones también a los estados nación en relación con cómo asumen estas políticas internacionales. Su flexibilidad característica (no dejan de ser *soft policy*) lleva a que en muchas ocasiones la adaptación contextual que cada estado hace de ellas es tan diferente a la propuesta original que acaba desnaturalizándola completamente. Un mayor grado de lealtad de los estados miembro en relación con las políticas de los organismos a los que pertenecen daría lugar a una mayor convergencia educativa entre los distintos países. En un mundo globalizado, donde la movilidad de estudiantes y profesores y la internacionalización educativa a la que da lugar es tan determinante, esta mayor convergencia sería imprescindible.



## **BLOQUE II**

# **LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL: ANÁLISIS COMPARADO ENTRE DIFERENTES PAÍSES**



## PRESENTACIÓN DEL BLOQUE II

Inmaculada Egido Gálvez  
*Universidad Complutense De Madrid*

Dentro del mismo objetivo de la investigación, propusimos un objetivo específico que buscaba “desarrollar un estudio comparado internacional que analice en profundidad las políticas concretas que diferentes países de nuestro entorno, tanto del ámbito europeo como del ámbito iberoamericano, vienen promoviendo para mejorar los procesos de iniciación en el DPD” y de esta forma ahora presentamos los resultados de este estudio deteniéndonos en los casos europeos (Alemania, Finlandia, Francia y Reino Unido) como iberoamericanos (Argentina y Colombia).

La selección de los países se realizó teniendo en cuenta criterios de homogeneidad y heterogeneidad que todo objeto de estudio en una metodología comparada debe tener. El primer caso de Inglaterra y Finlandia se justifica porque uno de ellos cuenta con un profesorado seleccionado entre los mejores estudiantes de educación secundaria, que recibe una formación universitaria de alto nivel y que goza de un elevado prestigio social mientras que otro se enfrenta desde hace años a la escasez de profesores y ha establecido vías formativas para la profesión docente alternativas a la universidad. El segundo caso, el análisis belga, se decide introducir este subestudio por tratarse de un país que hace pocos años ha propuesto una nueva e interesante fórmula (que se explica detenidamente en el capítulo). Además, el caso belga nos puede ayudar a entender el caso español desde nuestra particular descentralización competencial. En el tercer caso, la diversidad de países (Alemania, Francia, Colombia y Argentina) es un aliciente para estar atentos a las conclusiones. La diversidad de realidades les ha permitido extraer “una fotografía completa y diversificada de la formación docente”.

En el Capítulo III, Inmaculada Egido y Lucía Sánchez – Urán han estudiado el desarrollo profesional docente en Inglaterra y Finlandia estableciendo una comparación en torno a la descripción general del programa vigente, los principios pedagógicos que subyacen al mismo, el papel del tutor y la evaluación de los resultados del programa. Tras el estudio, concluyen que se trata de dos modelos

claramente diferenciados: un modelo muy regulado como el inglés (modelo transmisivo) y un modelo más flexible como el finlandés (modelo constructivista).

En el Capítulo IV, Joan María Senent, analiza el desarrollo profesional docente en Bélgica atraído por una reciente y novedosa fórmula de formación inicial docente. Tras el estudio, el autor señala una serie de conclusiones que, según Senent, podrían tenerse en cuenta para otras realidades nacionales. Entre estas conclusiones ahora destacamos a) la ruptura con la idea de profesor de una etapa educativa (haciendo que todos los profesores puedan impartir docencia en los primeros cursos de la etapa anterior o posterior); b) el mantenimiento de un equilibrio entre las orientaciones comunes del plan de formación, semejantes para el total de las instituciones y la especificidad de cada institución; o c) la necesidad de insistir en el perfil de profesor de una escuela inclusiva.

En el último capítulo de este bloque, el Capítulo V, Miriam Lorente y Joan María Senent, presentan un estudio comparado entre Alemania, Argentina, Colombia y Francia. En un primer momento se fijan en dimensiones más contextuales (estructura del sistema educativo, inversión educativa y grado de descentralización) para centrarse más adelante en la organización de la Formación Inicial Docente (destacando el Prácticum), en la iniciación al Desarrollo Profesional Docente y en la acreditación o habilitación docente. Entre sus conclusiones comparativas destacamos la marcada diferenciación en el eje geo-político, determinante en el caso alemán y francés por la influencia de las políticas supranacionales europeas.

Esperamos que el contenido de este segundo bloque sea de gran interés para el lector. Consideramos que las conclusiones alcanzadas por los autores pueden ser relevantes para las comunidades científica y educativa. A través de estos análisis pretendíamos arrojar algo de luz (internacional en este caso) al actual debate sobre la iniciación y el desarrollo profesional docente, y en nuestro ánimo está haberlo logrado.

## CAPÍTULO 3

# EL PROFESORADO NOVEL EN INGLATERRA Y FINLANDIA: DOS MODELOS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Inmaculada Egido Gálvez  
*Universidad Complutense de Madrid*

Lucía Sánchez-Urán Díaz  
*Universidad Autónoma de Madrid*

### **1. Introducción: la iniciación profesional a la docencia como etapa clave en el Desarrollo Profesional Docente**

Nadie duda en nuestros días del papel esencial que el profesorado desempeña en la educación. La evidencia empírica sobre la relación entre las variables relativas a los docentes y los resultados de los estudiantes es clara y se ha puesto de manifiesto tanto en la investigación educativa como en las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar (Consejo Escolar del Estado, 2015). Por esta razón, en estos momentos las cuestiones relacionadas con la competencia profesional del profesorado forman parte de las preocupaciones políticas de todos los países y están en la agenda de trabajo de todos los Organismos Internacionales relacionados con la educación (Egido, 2013).

En este contexto de creciente atención al profesorado, buena parte de la atención se ha fijado en la formación inicial como la etapa más relevante en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). No obstante, algunos estudios señalan la importancia de los primeros años de experiencia profesional de los profesores como factor determinante de la calidad docente, incluso por delante de la formación (Hanushek & Rivkin, 2006). Esta primera fase del desempeño profesional, denominada periodo de iniciación, inserción o inducción a la docencia, es también una etapa funda-



mental en el aprendizaje de la profesión docente. De hecho, sabemos que el DPD es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida y que comprende tanto la preparación formal de los profesores como otras influencias que intervienen en la adquisición de las competencias profesionales (Marcelo y Vaillant, 2009; Pérez-Gómez, Barquín y Angulo, 1999). Por tanto, el aprendizaje de la profesión es un proceso continuo en la experiencia vital de los docentes, que solo a efectos de análisis puede ser diferenciado en una serie de etapas o fases sucesivas.

En ese continuo del DPD, algunos expertos consideran que existen tres fases o etapas principales: la formación inicial, la iniciación profesional y la formación profesional continua (Caena, 2014; Hudson, 2017; Musset, 2010). Para otros, con los que coincidimos, a esas tres etapas debería añadirse una fase previa: el aprendizaje por observación, que incluye el conocimiento de la enseñanza que los futuros profesores adquieren a partir de sus experiencias como estudiantes (Bullough, 2000; Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). En cualquier caso, entre todos los especialistas existe un acuerdo generalizado en que la iniciación profesional es una etapa fundamental del DPD.

El periodo de iniciación o inserción profesional se sitúa en la frontera entre la formación inicial y el ejercicio profesional autónomo, dentro del continuo del DPD. Dicho periodo puede definirse como el proceso, formal o informal, que permite a quienes se inician en el trabajo docente adaptarse a su rol profesional y aprender en qué consiste el mismo (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). La iniciación profesional puede organizarse por medio de programas formales destinados a completar la formación inicial de los profesores o, en ausencia de dichos programas, se produce mediante un proceso de aprendizaje informal en el centro de trabajo, por la vía de la experiencia práctica y la asimilación de la cultura y las normas de la institución escolar. En todo caso, los primeros años de enseñanza repercuten en la configuración de la identidad docente, puesto que en ellos se lleva a cabo la socialización del profesor principiante (Marcelo, 2007) y se ponen en juego dimensiones de carácter emocional relevantes para el bienestar psicológico y la autoestima de los profesores (Caires, Almeida & Vieira, 2012).

Varias revisiones de investigación se han interesado por esta fase de iniciación profesional a la docencia. Aunque los resultados de los trabajos sobre este tema no siempre son concluyentes, la evidencia científica apunta a los efectos positivos que obtienen los programas de iniciación. En concreto, los programas de iniciación organizados se asocian a un menor abandono de la profesión docente (Long et al., 2012; Smith & Ingersoll, 2004; Strong, 2005; Waterman & He, 2011), así como a mejores resultados académicos por parte de los estudiantes (Totterdell, Bubb, Woodroffe & Hanrahan, 2006; Wang, Odell & Schwille, 2008). Algunas revisiones han mostrado que los programas de iniciación profesional mejoran también las prácti-

cas instruccionales de los profesores noveles, que tienen una mayor capacidad de usar fórmulas efectivas de interacción con los estudiantes, de mantener una atmósfera positiva de aprendizaje y de gestionar adecuadamente el aula (Ingersoll & Strong, 2011).

Sintetizando los resultados de la investigación, queda patente la necesidad de diseñar programas de apoyo sistemáticos, coherentes y de carácter integral para los profesores que se inician en la profesión. La inserción no puede plantearse como una estrategia compensatoria o puntual ante un problema que le surge al nuevo profesor, sino como una estrategia formativa necesaria y con características propias. Parece clara también la importancia de formar adecuadamente a los profesores que actúan como mentores en estos programas, ya que los resultados obtenidos por los mismos dependen en gran medida de este factor (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Howe, 2006; Van Velzen, Van Der Klink, Swennen & Yaffe, 2010). Por el contrario, la investigación no ha arrojado aún resultados unívocos sobre otras características de los programas de iniciación a la docencia, como puede ser la duración óptima de los mismos y si deben o no vincularse a periodos de prueba o a la evaluación del profesorado novel para su acreditación.

La importancia de la fase de iniciación profesional, en la que los profesores recién formados se introducen en el trabajo docente, ha hecho que en los últimos años muchos países hayan desarrollado programas de acompañamiento para profesores noveles. Concretamente, en el ámbito europeo, un informe de la red Eurydice indicaba que en el curso 2010 - 2011 un total de diecisiete países llevaban a cabo programas de iniciación estructurados para nuevos profesores (Eurydice, 2013). Seis años más tarde, en el curso 2016 - 2017, esta misma red reflejaba la existencia de dichos programas en un total de 29 países (Eurydice, 2018).

El repaso a los modelos organizativos de los programas de iniciación profesional a la docencia vigentes en los países europeos en estos momentos muestra una amplia variabilidad. En muchos de ellos, dichos programas constituyen una etapa obligatoria al final de la cual se lleva a cabo una evaluación que los profesores noveles han de superar para poder obtener su acreditación profesional. En otros, sin embargo, la participación en programas de inducción se considera opcional. También es diferente la duración de los programas, que oscila entre varios meses y dos años, así como la remuneración que perciben los profesores durante esa etapa. En líneas generales, los programas suelen incluir el apoyo a los profesores principiantes por parte de profesores experimentados que actúan como mentores, así como actividades de formación. En algunos casos se añade también el apoyo entre iguales y reuniones periódicas con la dirección escolar (Eurydice, 2018).

Si bien las diferencias entre los sistemas de iniciación profesional a la docencia utilizados en Europa reflejan las peculiaridades propias de cada sistema educativo,

la tendencia previsible para los próximos años es que en todo el ámbito europeo se generalicen los programas de inserción, ya que desde la Unión Europea se ha apostado de manera decidida por enfatizar la importancia de proporcionar apoyo específico al profesorado en la etapa inicial de su carrera. Son muchas las recomendaciones de la Comisión Europea que abordan esta cuestión, la última de ellas la Comunicación sobre Desarrollo Escolar y Enseñanza Excelente de 2017 (Comisión Europea, 2017). Con el fin de facilitar el trabajo de los países para la puesta en práctica de este tipo de programas, la Comisión Europea elaboró hace algunos años un Manual para los responsables políticos encargados del diseño de los programas de iniciación profesional. De acuerdo con él, aunque puedan existir modelos distintos en función de las necesidades concretas del profesorado, todo sistema de iniciación debería satisfacer las necesidades de los nuevos profesores en tres ámbitos: personal, social y profesional (Comisión Europea, 2010).

## **2. Estudio comparado de los modelos de iniciación profesional docente en Finlandia e Inglaterra**

### *Selección de los casos y criterios de comparación*

En las páginas siguientes se presenta un estudio comparado sobre los modelos de iniciación profesional docente vigentes en la actualidad en dos sistemas educativos europeos, Finlandia e Inglaterra. La selección de estos sistemas, claramente distintos en cuanto a su dimensión y formas de regulación, responde al criterio de que las comparaciones de un reducido número de casos se centren en realidades heterogéneas para permitir identificar similitudes y diferencias en relación con el objeto de estudio (Landman, 2011). En el ámbito concreto del profesorado, los dos países tienen situaciones claramente diferenciadas. Finlandia cuenta con un profesorado seleccionado entre los mejores estudiantes de educación secundaria, que recibe una formación universitaria de alto nivel y que goza de un elevado prestigio social (Schleicher, 2016). Por el contrario, Inglaterra se enfrenta desde hace años a la escasez de profesores, ya que faltan candidatos para la docencia y ha establecido vías formativas para la profesión docente alternativas a la universidad (Foster, 2018a). Adicionalmente, la comparación de ambos casos puede tener interés, dado que el sistema educativo finlandés se considera desde hace algunos años como uno de los “modelos ejemplares” debido a los resultados obtenidos por el mismo en las evaluaciones internacionales de rendimiento, mientras el sistema inglés ha sido tradicionalmente un modelo de fuerte influjo en el panorama internacional y ha llegado a considerarse en las décadas pasadas como un “laboratorio de ideas” para los sistemas educativos de otros países (Hatcher, 2004).

Con el fin de organizar la exposición de los dos sistemas de iniciación profesional a la docencia, se han establecido unos criterios de carácter general comunes a ambos casos. En concreto, se han utilizado cuatro criterios: la descripción general del programa vigente, los principios pedagógicos que subyacen al mismo, el papel del tutor y la evaluación de los resultados del programa. Estos criterios servirán también de guía para la comparación y la elaboración de las conclusiones derivadas de la misma.

#### *La iniciación profesional docente en Finlandia*

En Finlandia, desde los años 70 las reformas educativas han ido dirigidas a fortalecer la profesión docente. El profesorado goza de un gran reconocimiento y protagonismo en la sociedad finlandesa (Rebolledo, 2015; Manso & Valle, 2013), siendo la formación inicial muy exigente y exclusiva. Únicamente un 10% de los candidatos consiguen acceder a dicha formación inicial, la cual tiene carácter de máster. El minucioso proceso selectivo consta de dos fases: la primera de ellas es un examen de ingreso común para todo el estado. Dicho examen es el resultado de la colaboración entre universidades que ofertan esta formación y recibe el nombre de VAKAVA; la segunda fase la determina cada universidad y puede combinar los exámenes escritos y las pruebas de aptitud para comprobar las habilidades, motivaciones y compromiso con la profesión, además de actividades grupales destinadas a valorar la idoneidad del candidato para el desarrollo de la docencia (Pérez-Granados, 2015).

Al igual que en la mayoría de países europeos, el método de contratación de docentes en Finlandia es un método abierto. Se caracteriza por una selección de los candidatos descentralizada, en la que las administraciones locales son las encargadas de publicar las vacantes, valorar y seleccionar a los candidatos. Los contratos de los docentes son indefinidos y el periodo máximo de prueba es de seis meses. La contratación temporal se encuentra regulada únicamente para casos justificados. Si dicho contrato tiene una duración determinada y se alarga durante cinco años, pasa a ser indefinido (Eurydice, 2015). El estatus laboral de los docentes de los centros públicos es de funcionario. Finlandia, además, es uno de los países que realizan estudios para el análisis de la demanda y la oferta de docentes, es decir, una planificación prospectiva (Eurydice, 2013).

Según la encuesta TALIS (OCDE, 2014), más del 70% del profesorado finlandés indica haber recibido formación en contenidos, pedagogía y práctica docentes. Sin embargo, más de un 30% no se siente bien preparado para ejercer la profesión docente. Solo un 16% del profesorado de educación secundaria ha participado en programas de iniciación profesional formal, aunque el 68% de los directores informaban de que en su escuela los profesores noveles tenían acceso a programas de

inducción. Si bien es cierto que el sistema de formación inicial docente goza de un gran prestigio, datos como los anteriores han promovido políticas dirigidas a responder a las necesidades de los docentes noveles. Con el fin de solventar la situación, las administraciones educativas estatales y los sindicatos de profesores recomendaron que Finlandia proporcionara un programa de inducción estandarizado a nivel nacional para todos los profesores recién graduados.

– *El programa de iniciación profesional en Finlandia: Osaava Verme*

En Finlandia no existe una regulación legislativa estatal en relación con la iniciación profesional a la docencia, pero sí existen políticas que promueven el fomento de este tipo de iniciativas para profesores noveles. En concreto, desde 2008 se desarrolla un programa coordinado por el *Finnish Institute for Education Research* que recibe el nombre de *Osaava Verme*<sup>1</sup>. Dicho programa se configura como una red colaborativa entre los nuevos docentes, las universidades y los centros educativos.

El modelo de iniciación profesional docente se basa en una tutoría en grupo (*The Peer-Group Mentoring model*). Este grupo de iguales está formado por docentes noveles los cuales son acompañados por un mentor o tutor. *Osaava Verme* apuesta por el diálogo por y para que los nuevos docentes puedan sentirse apoyados y ayudados. Se expresan los problemas y dificultades para que sean discutidos, analizados y resueltos entre ellos. La relación que se establece entre docentes noveles y el mentor debe ser simétrica, sin que se perciba una jerarquía que disminuya las posibilidades de los nuevos docentes de expresar cualquier tipo de preocupación. El objetivo final de este programa de iniciación profesional basado en el *peer-group* es conseguir un autodesarrollo como consecuencia del aprendizaje cooperativo, en el que las experiencias son compartidas y suponen un crecimiento personal y profesional. Además, sistemas como este reducen los sentimientos de los nuevos profesores de soledad, indecisión e inseguridad cuando se enfrentan a una situación real que es nueva para ellos (Aspfors, 2012; Kemmis et al., 2014).

La tutoría, o encuentro de docentes con el mentor, se produce mensualmente y los profesores noveles acuden de manera voluntaria. Muchos de esos encuentros se producen en ambientes informales, tomando café o un refresco y mezclando elementos formales e informales en el programa también desde el espacio en el que tienen lugar las sesiones. Los encuentros grupales no tienen una estructura fija e inamovible, ni disponen de documentación específica sobre la que trabajar de manera obligatoria y sistemática. En cuanto al número de integrantes del grupo, suele variar de 4 a 10 profesores y un mentor-tutor por cada uno de los grupos. La duración del encuentro oscila entre 1 hora y media y 3 horas (Hansén & Eklund, 2014).

---

<sup>1</sup>Puede consultarse la descripción del programa en la página: <http://www.osaavaverme.fi/eng>

La organización de la tutoría en grupos de pares y el pago de los mentores es competencia de las administraciones locales y es el Ministerio de Educación y Cultura el que subvenciona la formación de los tutores.

– *Principios que inspiran el programa de iniciación profesional docente finlandés*

Siguiendo la línea de diversos autores que han investigado recientemente sobre el modelo de iniciación finlandés (Korhonen, 2015; Aspfors, 2012), *Osaava Verme* está basado en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, así como en principios como el diálogo y la colaboración, la identidad narrativa, la autonomía, la reciprocidad y la igualdad y el aprendizaje formal, informal y no formal.

El constructivismo es la base teórica del programa, que apuntala las actividades y la metodología propia del modelo. Para el constructivismo, el conocimiento se construye recurriendo a las experiencias y conocimientos previos de los individuos. Gracias al intercambio de ideas se construye un conocimiento colectivo que supondrá a la vez un autodesarrollo profesional. Por lo que se refiere al diálogo y la colaboración, la relación dialógica permite el intercambio de ideas, de formas de pensar, de experiencias, que es el pilar que asienta esta práctica. En relación con la identidad narrativa, los relatos constituyen y representan esa identidad profesional, que sin duda nace de la transacción de las concepciones de los otros sobre nuestra práctica y las nuestras. Por su parte, la autonomía profesional de los docentes no se encuentra cuestionada. Nadie cuestiona que los docentes noveles se encuentran bien formados para desarrollar su práctica y sus criterios y modos de actuar responden a razones plenamente profesionales fundamentadas. La reciprocidad e igualdad parten de que las relaciones entre iguales fomentan una mayor libertad para los docentes noveles a la hora de expresarse, ya que estos no se sienten amenazados por profesores más experimentados. Las preguntas, cuestiones o impresiones se expresan en un clima de igualdad y colaboración entre compañeros. Junto a lo anterior, es importante tener en cuenta que las reuniones pretenden ser una combinación de aprendizaje formal, informal y no formal tanto sobre conocimientos prácticos como teóricos.

– *Tutores*

Los tutores reciben una formación durante un curso académico, de aproximadamente 10 ECTS. Dicha formación es fruto de la colaboración entre los departamentos de educación de las universidades y las instituciones de formación de docentes. La capacitación incluye temas como diálogo, narrativa, dinámica de grupos, interacción social, ética, confidencialidad, bienestar social y reflexividad.

La tarea principal a la que se enfrentan los tutores es crear relaciones de diálogo e intercambio de experiencias basadas en la igualdad, en las que el tutor no es tanto un referente incuestionable, sino un apoyo y un facilitador. El tutor o mentor,

que es un profesor experimentado, se encarga de gestionar las discusiones y reflexiones, y a pesar de disponer de mayores conocimientos fruto de su práctica, no intenta imponer sus soluciones. Aparte de esa formación que dura un año, los tutores deben dedicar entre 1 hora y media y 3 horas al mes para cada sesión.

– *Evaluación de la iniciación profesional de docentes noveles*

Los profesores que, como se ha mencionado, disponen de una titulación de máster y han debido superar un estricto proceso de selección para acceder a la formación docente inicial, son considerados como un cuerpo profesional altamente formado. Por ello, desde el programa de iniciación finlandés no se recogen elementos de control ni estándares de evaluación para los docentes que acuden al programa *Osaava Verme*. El prestigio social de la formación y la profesión docente promueve políticas que confían en la autonomía de los profesores noveles, en las que únicamente tienen cabida ese tipo de programas de autodesarrollo basados en el aprendizaje cooperativo.

*La iniciación profesional docente en Inglaterra*

La transformación del sistema educativo a la que se enfrenta Inglaterra desde los años 80 del pasado siglo, entiende las políticas de profesorado como elemento esencial para el éxito de las reformas educativas que se están implantando (Egido, 2016). Uno de los puntos clave de estas políticas intenta responder a la preocupación constante por la escasez de profesores. Aunque el número de docentes aumenta de manera armónica con el número de alumnos, siguen existiendo vacantes, en determinadas disciplinas y zonas, que están provocando que el Gobierno se plante y desarrolle medidas de reclutamiento de nuevos docentes e incentivos que atraigan y retengan al profesorado (Foster, 2018a).

En cuanto a la formación inicial docente, conviven diferentes vías. Pueden diferenciarse dos grandes grupos, dependiendo de la institución donde tienen lugar. Por un lado, se encuentran los programas de formación de docentes que se desarrollan en la universidad (*University-Led Training*): estudios de formación de profesorado en universidades y formación docente de postgrado. Por otro lado, los que tienen lugar en los propios centros escolares (*School-Led Training*): *School-Centred Initial Teacher Training*, *School Direct Training Programme*, *School Direct (salaried)* y *Postgraduate Teaching Apprenticeship*.

Además de estas dos vías principales, existen en el país algunos modelos alternativos de formación, el más conocido de los cuales es *Teach First*<sup>2</sup>. Se trata de un programa destinado a acabar con la desigualdad educativa mediante la formación de profesores y directores eficaces en escuelas de bajos recursos. En ella los profe-

---

<sup>2</sup> Una descripción detallada del programa puede encontrarse en <https://www.teachfirst.org.uk>



sores reciben una formación – capacitación remunerada de dos años que se realiza en la propia escuela, con 6 semanas previas de formación intensiva en verano.

El acceso a las distintas opciones de formación inicial es restringido y en la mayoría de los casos el proceso de selección consiste en una entrevista para determinar las habilidades del candidato como futuro docente, además de no tener antecedentes penales ni problemas graves de salud física y mental (Egido, 2016). Además, desde el año 2013 es necesario que los futuros profesores superen unas pruebas de habilidades en aritmética y alfabetización antes de ingresar en las instituciones de formación. En febrero de 2018 se han realizado una serie de cambios en la organización y planificación de estas pruebas, de manera que ahora los candidatos disponen de intentos ilimitados para superarlas, mientras anteriormente debían esperar dos años antes de presentarse de nuevo si las suspendían<sup>3</sup>.

El modelo de contratación en Inglaterra es un modelo abierto, en el que los centros o las administraciones locales son los encargados de la selección y contratación de los docentes. El estatus de los mismos es de empleado contratado (Eurydice, 2013) y, en el caso de los docentes contratados de modo temporal, su remuneración se encuentra regulada.

Independientemente de la vía formativa que haya seguido el nuevo profesor, es necesario que este disponga de la acreditación para el desempeño docente (*Qualified Teacher Status*, QTS). Dicha acreditación, que se obtiene tras la formación inicial, la otorga el *National College for Teaching and Leadership* y es requisito indispensable para desarrollar la labor docente, excepto en las Academias, aunque la mayoría de su personal también dispone de ella. De los 457.000 profesores registrados en escuelas públicas de Inglaterra, únicamente un 5% no dispone de esta certificación (Foster, 2018b).

Para obtener el QTS se evalúa a los futuros docentes atendiendo a los estándares establecidos legalmente, que se utilizan también como guía para la progresión profesional de los docentes en ejercicio y como criterio de evaluación de los profesores que se inician en la docencia. En el momento actual, en la agenda política inglesa se estudia la posibilidad de la obtención del QTS tras un periodo de inducción de dos años, en lugar de obtenerse tras la formación inicial, como se produce en la actualidad (Department for Education, 2018b).

- *El programa de iniciación profesional en Inglaterra: Induction for Newly Qualified Teachers*

El programa de inducción para profesores noveles (*Induction for Newly Qualified Teachers*) fue establecido en Inglaterra en el año 2012, si bien los orígenes del mismo pueden situarse en varios ensayos que se realizaron desde 1999. Se trata de

---

<sup>3</sup> La información detallada sobre el contenido y organización de las pruebas puede consultarse en: <http://sta.education.gov.uk/>



un programa de un curso académico de duración, que puede ser reducido en función de la experiencia previa del candidato y que puede realizarse a tiempo completo o parcial. Para acceder al mismo es requisito indispensable que el profesor novel haya obtenido el QTS, siendo los directores de los centros los encargados de comprobar que el candidato dispone de dicha acreditación. Por su parte, la superación del programa de inducción es obligatoria para que los nuevos docentes puedan ser contratados en las escuelas públicas. Aquellos que no superen el periodo de inducción, no podrán repetir el programa ni trabajar en centros educativos financiados por fondos públicos, aunque sí mantendrán el estatus de profesores cualificados (QTS) y pueden ser contratados en centros privados.

La normativa que regula el programa de iniciación inglés se estableció en *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012*, si bien la misma es objeto de revisión periódica, estando vigentes en la actualidad las Orientaciones reglamentarias publicadas por el Departamento de Educación en abril de 2018. Dichas orientaciones, que detallan el conjunto de los elementos incluidos en el programa de inducción, están recogidas en un documento titulado *Statutory Guidance Induction for Newly Qualified Teachers (NQTs)* (Department for Education, 2018a).

El programa de inducción en Inglaterra se considera el puente entre la formación inicial de los docentes y la carrera profesional en la enseñanza. En él se pretende combinar un programa personalizado de desarrollo, apoyo y diálogo profesional con el seguimiento y la evaluación del rendimiento sobre la base de los estándares establecidos legalmente. El programa se dirige a apoyar a los profesores que han finalizado la etapa de formación inicial, equipándoles con las herramientas necesarias para ser profesores efectivos, con el fin de que al final del periodo puedan demostrar que su desempeño frente a los estándares mencionados es satisfactorio.

La legislación establece los requisitos que deben cumplir los centros en los que se desarrolla el programa de inducción, la reducción del horario de trabajo para los profesores que toman parte en el mismo, que debe ser al menos de un 10% de su horario, los requisitos para ejercer como tutor, las actividades que deben ser realizadas y el procedimiento de evaluación.

Durante el periodo de inducción, los nuevos profesores cuentan con un tutor en el centro que se encarga de su asesoramiento y supervisión, que puede ser el director del centro u otro profesor nombrado por él. Los principales componentes del programa son el apoyo, la orientación, el asesoramiento y la supervisión por parte del tutor. Además, se contempla la observación de la práctica docente de los profesores noveles por parte de profesores experimentados, la discusión del se-

guimiento del progreso de los mismos y los procesos de evaluación (Department for Education, 2018a).

De acuerdo con la normativa vigente, los docentes noveles tienen las siguientes responsabilidades: reunirse con tu tutor para organizar y acordar aspectos de su programa de inducción, proporcionar pruebas de su progreso, plantear las dudas o inquietudes que vayan surgiendo a su tutor y guardar las copias de sus evaluaciones.

Por su parte, las responsabilidades de los tutores son las siguientes: orientar, apoyar al nuevo profesor, supervisar y evaluar el progreso de los docentes noveles durante la inducción, organizar al menos tres reuniones formales de evaluación donde se dialogará sobre la misma, dando al docente novel la posibilidad de incluir comentarios, velar por la mejora de la enseñanza de los docentes noveles, así como mostrar su disposición ante cualquier tipo de dificultad o inquietud que presenten dichos profesores (Department for Education, 2018a).

La observación de la práctica de los docentes noveles debe ser regular, permitiendo así un mejor conocimiento de su evolución. Tras la observación, tendrán lugar reuniones en las que se producirá el intercambio de ideas, la formulación de propuestas de mejora y la identificación de las fortalezas y debilidades que permitan al nuevo profesor ir mejorando su práctica, atendiendo a los objetivos y estándares establecidos.

– *Principios que inspiran el programa de iniciación profesional docente inglés*

En el sistema inglés, la normativa no incluye una definición explícita de la concepción de los principios teóricos que guían el programa de inducción para los profesores principiantes. No obstante, de manera indirecta es posible deducir la visión de la enseñanza que subyace a las definiciones de las competencias docentes que guían las políticas educativas y a los estándares que se espera que logren los profesores al completar el período de inducción (Ávalos, 2012).

El modelo inglés se caracteriza por tener una política de alcance nacional que regula la cobertura y el contenido de los programas de inducción, si bien existe cierta flexibilidad para su aplicación en los centros. En el programa, el papel prioritario es el que desempeña el mentor, estando establecido su rol y sus funciones. La observación de clases y la retroalimentación sobre lo observado son elementos importantes del programa, que tiene como guía el marco de competencias o estándares referido a lo que se considera como enseñanza efectiva.

– *Tutores*

Los tutores suelen disponer de más de 10 años de experiencia lectiva y contrato fijo (Eurydice, 2015). Deben ser asignados por los directores de los centros y, en ocasiones, pueden ser los propios directores quienes realicen las labores de tutor. Será una persona con QTS que disponga del tiempo suficiente para desarrollar su labor. El tutor deberá ser capaz de evaluar el progreso de los nuevos docentes sobre la base de los estándares y prestarles apoyo en momentos de dificultades.

### – Evaluación

De acuerdo con las regulaciones antes mencionadas, se deben realizar evaluaciones trimestrales de los profesores durante el periodo de inducción. Las dos primeras evaluaciones tienen un carácter orientativo, mientras la final es prescriptiva, basada en las evidencias de la práctica del nuevo docente. El director del centro o el tutor del programa de iniciación es el encargado de llevar a cabo dicha evaluación, cuyos resultados se entregan tanto al docente novel como a las instituciones correspondientes.

La evaluación de los profesores noveles se realiza atendiendo a los estándares determinados desde 2012 [*The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations, 2012*], los cuales hacen referencia tanto a la enseñanza como a la conducta profesional y personal. Atendiendo a la parte más relacionada con la enseñanza, los estándares son los siguientes (Department for Education, 2013):

- Establecer altas expectativas, que motiven y estimulen al alumnado. Para ello se debe fomentar la creación de entornos que se asienten en el respeto mutuo, que sean capaces de desafiar al alumnado y hacer explícitas las actitudes positivas que se esperan de los alumnos.
- Promover buenos resultados y avances de los alumnos. El profesor debe ser responsable de la evolución de los estudiantes, conocer sus capacidades y orientarlos, así como hacerles partícipes de su importancia como parte del sistema educativo, promoviendo actitudes responsables sobre su estudio.
- Demostrar un buen dominio de la asignatura y el currículo. Mantener el interés de los alumnos por las materias y resolver cualquier tipo de duda.
- Buena planificación del contenido a enseñar. Promover la curiosidad por el aprendizaje, además de contribuir al diseño y organización de actividades fuera de la clase y los planes de estudio.
- Adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado. Aplicación de diferentes enfoques para atender a la diversidad del alumnado, siendo consciente del desarrollo físico, social e intelectual de los niños.
- Realizar evaluaciones efectivas y precisas. Conocer los criterios de evaluación de las asignaturas, también desde el punto legal. Las evaluaciones deben ser formativas y sumativas y realizarse de manera regular, informando al alumnado sobre su progreso.
- Fomentar un buen ambiente de aprendizaje. Establecer rutinas en pro de un buen comportamiento, para lo que se utilizarán elogios, sanciones y recompensas de manera justa. Se debe apostar por establecer vínculos positivos con los alumnos.

- Contribuir de manera positiva y de modo más amplio a la escuela, estableciendo relaciones profesionales y de apoyo efectivas con los compañeros y con los padres.

Además de los anteriores estándares, relacionados con la enseñanza, las regulaciones mencionadas anteriormente también indican estándares de conducta para los docentes (Department for Education, 2013). Concretamente, los docentes deben:

- Mantener un comportamiento ético, dentro y fuera de la escuela.
- Tratar a los alumnos de manera respetuosa, dignamente.
- Mostrar tolerancia y respeto por los demás.
- Respetar los valores democráticos, incluidos el estado de derecho, la libertad individual, el respeto y la tolerancia.
- No expresar creencias que puedan ofender al alumnado o que puedan llevar al no cumplimiento de la ley.
- Respetar los valores, políticas y prácticas del centro educativo, sin olvidar la importancia que tiene su asistencia y puntualidad.
- Actuar dentro de los marcos legales que establece su profesión.

La decisión sobre si el desempeño de un profesor novel es satisfactorio con relación a los estándares establecidos una vez completada la inducción debe tener en cuenta el contexto de trabajo del nuevo docente y debe basarse en unas expectativas razonables sobre lo que se puede esperar del mismo.

### 3. Comparación y conclusiones

Una primera conclusión que puede derivarse de la comparación de los dos modelos analizados es que en ambos casos la implantación y desarrollo de programas de iniciación profesional a la docencia es una realidad relativamente reciente. Si bien en los dos sistemas educativos habían existido experiencias y ensayos previos, en Finlandia el Programa *Osaava Verme* comenzó en 2008 y en Inglaterra la regulación de la inducción de los docentes noveles se implantó en 2012. Ello parece responder a la tendencia, antes señalada, a apostar por el profesorado como elemento clave para la mejora de la calidad en los sistemas educativos. La consideración de que la preparación del profesorado no finaliza con la etapa de formación inicial, sino que requiere también de procedimientos destinados a facilitar la iniciación al ejercicio profesional ha sido un denominador común en los informes y documentos de los Organismos Internacionales dedicados a la educación desde hace algunos años (Comisión Europea, 2010; Eurydice, 2015; OCDE, 2016). Cabe plantear que los postulados de dichos organismos han calado en las medidas desarrolladas por ambos países, lo que puede ser una muestra de la influencia su-

pranacional en las políticas educativas adoptadas por los estados, que se refleja en este caso en los programas de iniciación a la profesión docente.

A pesar de este aspecto compartido entre los dos sistemas descritos, es indudable que ambos modelos de iniciación profesional a la docencia guardan también importantes diferencias tanto en su planteamiento como en su desarrollo. Una de las diferencias más notables es que en el caso de Finlandia el programa tiene un carácter voluntario, pudiendo el profesorado novel decidir si participa o no en el mismo. Por el contrario, en Inglaterra es obligatorio tomar parte en el programa de inducción, dado que la superación del mismo es requisito indispensable para poder ejercer como docente en los centros financiados por fondos públicos. A este respecto, siguiendo la diferenciación que establecen Conway, Murphy, Rath y Hall (2009), el sistema finlandés estaría en la línea de un “modelo de aprendizaje profesional”, en el que el proceso no se vincula a la obtención de acreditaciones. Por su parte, el sistema inglés estaría vinculado a un “modelo de rendimiento de cuentas”, en el que la iniciación forma parte de los requisitos que deben superarse para el ejercicio docente.

Muy vinculado a la diferenciación anterior, puede considerarse que Finlandia e Inglaterra disponen de sistemas de iniciación docente dispares atendiendo a la formalidad de los mismos. Finlandia dispone de un programa no formal, en el que no existen elementos de evaluación, estandarización y control, y que se caracteriza por su descentralización y flexibilidad, ya que son los propios profesores y tutores quienes establecen el modo de llevarlo a cabo, sin que existan más que ciertas orientaciones generales, que no tienen carácter prescriptivo. Contrastando con ello, en Inglaterra existe un programa mucho más formalizado y centralizado, controlado por los responsables de la política educativa, ya que la normativa emanada desde la autoridad central regula los diferentes aspectos relativos al mismo. Dicha normativa dispone los procedimientos que debe seguir el programa de inducción y establece los estándares que guían la evaluación de los nuevos profesores, que son los mismos en todo el sistema escolar.

En el caso de Finlandia, el valor del programa de iniciación reside en el proceso de colaboración y apoyo entre docentes con diferentes niveles de experiencia profesional, que aprenden juntos en un ambiente distendido y de confianza en el que no existen criterios previamente establecidos. Ello concuerda con la amplia autonomía profesional que se otorga a los profesores en el país y con la confianza hacia los mismos como profesionales competentes, avalada por el elevado grado de selectividad y calidad de su formación inicial (Aspfors, Hansen y Roy, 2013).

En el caso inglés, el objetivo último del programa de inducción es combinar la supervisión y el apoyo a los docentes nóveles mediante un programa personaliza-

do que pueda satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional (Department for Education, 2018a).

A partir de las diferencias señaladas, puede confirmarse que el modelo finlandés está basado en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje (Aspfors, 2012; Korhonen, 2015), en las que adquieren importancia las experiencias y creencias del propio individuo y el perfil de los docentes no está previamente definido. De acuerdo con esta visión, el conocimiento no se transmite, sino que se construye sobre la base de los aprendizajes previos de las personas, de sus concepciones, experiencias y creencias (Geeraerts et al., 2015). Contrastando con este modelo, el sistema inglés de inducción profesional para el profesorado se enmarca en un modelo de carácter fundamentalmente transmisivo, en el que los docentes noveles aprenden a partir de la experiencia de los profesores más experimentados. Si bien en la práctica probablemente estos modelos no se encuentran en estado puro en ningún sistema, indirectamente sí nos indican formas distintas de entender lo que supone ser profesor. Mientras en el primero se parte de que la acción de un docente no puede anticiparse, puesto que depende del contexto, del propio profesor y de las situaciones concretas que se encuentra con sus estudiantes, en el segundo modelo se parte de que la acción de los docentes puede ser prevista, estandarizada y, por lo tanto, transmitida.

En consonancia con las teorías que sustentan ambos programas, los roles de los tutores también difieren entre los dos países. El tutor en *Osaava Verme* se concibe como un facilitador, un igual, un apoyo. En el modelo de inducción inglés, en cambio, el tutor es también evaluador y por ello se establece de algún modo una jerarquía entre tutor y profesor novel. Una jerarquía todavía más señalada si el tutor es a su vez el director del centro. Esta situación puede suponer cierto conflicto para el profesor principiante, puesto que el apoyo debe llegarle por parte de quien le evalúa, pero también para el propio tutor, que debe desarrollar de modo simultáneo el rol de asesor y el de evaluador. Además, en Inglaterra los tutores valoran la práctica del profesorado novel según los criterios objetivos establecidos, pero a su vez teniendo como referencia su propia práctica, transmitiendo una cultura escolar ya existente. Las innovaciones o cambios metodológicos y educativos podrían verse limitados como consecuencia de esa transmisión basada en la tradición.

Si bien hasta el momento no es posible encontrar evaluaciones sistemáticas que aporten evidencias de los resultados obtenidos con estos modelos de iniciación, basados en el seguimiento del profesorado novel, que ayuden a esclarecer la eficacia de los mismos, algunas investigaciones realizadas en otros contextos apuntan a un mejor resultado de los modelos constructivistas. Es el caso de la investigación de Richter et al. (2013), realizada en Alemania con una muestra de más de 700 profesores principiantes de matemáticas que participaron en un diseño pretest -

postest de un año. En dicho estudio se diferenció entre una mentoría de carácter constructivista y otra transmisiva, con el fin de examinar hasta qué punto ambos enfoques influyen en la competencia profesional de los profesores y en su bienestar. Los resultados indican que la mentoría constructivista mejora la eficacia docente, el entusiasmo y la satisfacción en el trabajo, reduciendo el desgaste emocional de los docentes noveles. Los modelos de carácter transmissivo apenas tienen influencia en estos aspectos.

En cualquier caso, más allá de los resultados que puedan obtener los distintos modelos, la comparación pone de manifiesto cómo las ideologías y las concepciones sobre la educación son diferentes en distintos lugares y culturas y ello se refleja en la forma en la que se desarrollan los programas de iniciación a la profesión docente (Aspfors & Fransson, 2015). El enfoque utilizado en cada país depende de sus tradiciones tanto como de las orientaciones políticas vigentes. Por ello, es necesario entender los modelos de iniciación profesional a la docencia dentro de su contexto, en el marco educativo propio de cada país. No obstante, pese a la distancia y las diferencias entre los dos modelos analizados, es posible afirmar que, en el marco de la creciente importancia otorgada al profesorado como factor clave para la mejora del sistema educativo, la iniciación al ejercicio profesional ha aumentado su protagonismo como una etapa relevante dentro del desarrollo profesional docente, siendo uno de los focos de las reformas educativas que se llevan a cabo en la actualidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aspfors, J. (2012). *Induction Practices: Experiences of Newly Qualified Teachers. Doctoral Dissertation*. Åbo Akademi University. Recuperado de: [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors\\_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>

Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción a la docencia*. Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/266502634\\_Hacia\\_la\\_configuracion\\_de\\_politicas\\_de\\_induccion\\_para\\_profesores\\_principiantes](https://www.researchgate.net/publication/266502634_Hacia_la_configuracion_de_politicas_de_induccion_para_profesores_principiantes)

Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós



Caena, F. (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy Issues*. European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf)

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Chakroun, B. (2010). National qualification frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45(2), 199-216.

Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. Bruselas: Comisión Europea. SEC (2010) 538 final.

Comisión Europea (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. Bruselas: Comisión Europea. COM (2017) 248 final.

Consejo Escolar del Estado (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine Country Cross National Study. Report to the Teaching Council. Cork: University College. Recuperado de: [http://www.teachingcouncil.ie/\\_fileupload/Publications/LearningToTeach-ConwayMurphyRathHall-2009\\_10344263.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Publications/LearningToTeach-ConwayMurphyRathHall-2009_10344263.pdf)

Department for Education (2013). Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Recuperado de: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/665520/Teachers\\_Standards.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf)

Department for Education (2018a). Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies. Recuperado de: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/696428/Statutory\\_Induction\\_Guidance\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696428/Statutory_Induction_Guidance_2018.pdf)

Department for Education (2018b). Strengthening Qualified Teacher Status and improving career progression for teachers. Government consultation. [https://consult.education.gov.uk/teaching-profession-unit/strengthening-qts-and-improving-careerprogression/supporting\\_documents/Strengthening%20Qualified%20Teache](https://consult.education.gov.uk/teaching-profession-unit/strengthening-qts-and-improving-careerprogression/supporting_documents/Strengthening%20Qualified%20Teache)



r%20Status%20and%20improving%20career%20progression%20for%20teachers%20consultation.pdf

Egido, I. (2013). La formación del profesorado como factor clave de la calidad educativa. Contribuciones desde la Educación Comparada. En VV. AA., *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum). Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor Dr. D. José Luis García Garrido* (pp. 167-179). Madrid: UNED-EDIASA.

Egido, I. (2016). Nuevas políticas de profesorado en otros países: el caso de Inglaterra. En Valle, J. M. y Manso, J. (Dirs.). *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 169-178). Madrid: Narcea.

Eurydice (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Foster, D. (2018a). Teacher recruitment and retention in England. *Briefing Paper, 7222*. London: House of Commons Library. Recuperado de: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7222>

Foster, D. (2018b). Initial teacher training in England. Briefing Paper, 6710. London: House of Commons Library. Recuperado de: <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06710>

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.

Hansén, S.E. & Eklund, G. (2014). Finnish Teacher Education – Challenges and Possibilities. *Journal of International Forum of Researchers in Education*, 1 (2), 1-12.

Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 1051-1078.

Hatcher R. (2004). Privatización y sistema escolar en Inglaterra, *Crisis*, nº 5. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/25509>

Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Hudson, B. (Ed.) (2017). *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164

Korhonen, H. (2015). Mingling in Paedeia Café: student teachers' experiences of participating in peer-mentoring groups of pre-service and in-service teachers. Master's Thesis in Education. Jyväskylä: Jyväskylän University. Recuperado de: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47707/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201511173683.pdf?sequence=1>

Landman, T. (2011). Política comparada. Una introducción a su objeto y métodos de investigación. Madrid: Alianza.

Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.

Manso, J. & Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada* (22), 165-184.

Marcelo, C. (2007). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá: GTD-PREAL.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, 48, Paris: OECD.

OCDE (2014). Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning. París: OCDE.

OECD (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing.

Pérez-Gómez, A., Barquín, J. & Angulo, J. F. (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

Pérez-Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609.

Raffe, D. (2011). National Qualifications Frameworks: What Can Be Learnt from the International Experience? *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 62(4), 66-80. Recuperado de: <http://www.sodobna-pedagogika.net/wp-content/uploads/2013/03/02-david-raffe-eng.pdf>

Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada* (25) 129-148.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Schleicher, A. (2016), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Strong, M. (2005). Teacher Induction, Mentoring, and Retention: A Summary of the Research. *The New Educator*, 1(3), 181-198.

*The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations, 2012.*  
[http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/pdfs/ukxi\\_20120115\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/pdfs/ukxi_20120115_en.pdf)

Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., y Hanrahan, K. (2004). The Impact of New Qualified Teachers (NQT) Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: a Systematic Review of Research Literature on Induction. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Van Velzen, C., Van Der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The Induction Needs of Beginning Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75.

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.

Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.



## CAPÍTULO 4

# FORMACIÓN INICIAL E INICIACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA EN COLOMBIA, ARGENTINA, FRANCIA Y ALEMANIA. UN ESTUDIO COMPARADO

Miriam Lorente Rodríguez  
*Universidad Internacional de Valencia*

Joan María Senent Sánchez  
*Universitat de València*

### 1. Introducción

En el planteamiento del Proyecto I+D+I “La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” que está en la base de esta publicación, pensamos que uno de los bloques del proyecto debía destinarse al análisis comparado de situaciones y políticas de formación del profesorado en un contexto internacional que nos permitiera tener una mirada sobre cómo se estaba desarrollando esta temática en otras áreas geográficas.

Desde esa perspectiva planteamos el presente capítulo, el cual aborda la comparación de la formación inicial del profesorado y su iniciación profesional en Alemania, Argentina, Francia y Colombia. ¿Por qué estos países? Hemos buscado conocer a fondo realidades diversas en cuanto a la formación del profesorado respecto a diversos ejes:

- El eje geográfico: Europa – América
- El eje de centralización – descentralización de la política educativa

- El eje del modelo de formación: simultáneo – consecutivo
- El eje del entorno de la Formación: Universidad – Educación Superior no universitaria.
- El eje de la edad de incorporación al trabajo: temprana o tardía
- El eje del nivel y duración de la formación.
- El eje de la presencia o no de períodos de inducción
- El eje de la alta o baja expectativa en la incorporación al trabajo.

La presencia de países con realidades diferenciadas respecto a estos ejes nos permitían conseguir una fotografía completa y diversificada de la formación docente, que al mismo tiempo venía completada por el hecho de haber podido conocer de primera mano la realidad de la formación docente en esos países a través de visitas, proyectos

comunes, seminarios de trabajo conjunto con colegas que trabajaban en esas áreas, y además en el caso de Francia y Alemania por la presencia de instituciones de Formación del Profesorado de esos países en la Asociación Internacional Comenius, de la que también nuestra Facultad forma parte.

Quizás una de las dificultades fundamentales en el momento de redactar este capítulo ha sido la necesidad de seleccionar la información, pues a lo largo del trabajo del proyecto y en otras investigaciones paralelas que estamos desarrollando, así como en nuestro trabajo de documentación sobre el mismo y en las informaciones que hemos recogido “en mano” en los contactos con colegas de esos países, hemos acumulado una gran cantidad de información que sin duda sirve para afianzar las ideas sobre estas realidades de formación del profesorado, información que sobrepasa largamente las posibilidades de esta publicación y al mismo tiempo, en algunos casos, describe situaciones demasiado específicas.

No queremos olvidar que otro de los motivos por los que nos embarcamos en este trabajo es por el “ruido” que desde hace varios años rodea esta temática. Pocos países están satisfechos con su actual sistema de formación de docentes y en el caso español, al menos cuatro o cinco documentos circulan en los últimos dos-tres años con propuesta diferentes sobre cómo articular la reforma de esa formación docente, lo que sin duda es un signo del interés que despierta este tema en los docentes, en la escuela, en la universidad y en la propia administración pública.

Al fin y al cabo, también uno de los objetivos del proyecto es proporcionar documentos y opiniones razonadas que puedan ser tenidas en cuenta en ese debate sobre la formación del profesorado y en las decisiones que sobre la arquitectura de esa formación se adopten.

El hecho de haber optado por una metodología comparada nos facilita el contraste y al mismo tiempo nos permite el juicio crítico de ir más allá de los hechos encontrados y analizar también las tendencias que se derivan de los mismos, cues-

tión fundamental a la hora de plantear una cierta prospectiva de hacia dónde vamos en ese camino, sin duda complejo, de la formación del profesorado.

## 2. Resultados y análisis

Así pues, una vez hechas las anteriores precisiones, pasamos a realizar el análisis comparado anunciado en lo que concierne a la formación inicial docente y a la iniciación profesional de los mismos en los países de Colombia, Argentina, Francia y Alemania.

**Tabla 1.** Estructura del sistema educativo y modelo de formación inicial docente

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Estructura del sistema educativo<sup>1</sup></b>	Comprensivo	Semicomprensivo	Comprensivo	Diferenciado.
<b>Modelo de formación inicial<sup>2</sup></b>	Simultáneo	Simultáneo	Consecutivo	Simultáneo en su primera fase Consecutivo con la fase de inducción.

Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a la estructura de los sistemas educativos, Colombia y Francia poseen sistemas comprensivos en los que la separación de los estudiantes en itinerarios diferenciados tiene lugar prácticamente al final de la escolaridad obligatoria. Argentina, presenta un sistema educativo semi-comprensivo, dado que

<sup>1</sup> La estructura del sistema educativo de un país puede catalogarse como comprensivo, semi-comprensivo o segregado. Llamamos sistema comprensivo aquel en el que el alumno/a de no debe pasar ningún filtro ni tomar ninguna opción para progresar de un curso a otro o de una a otra etapa durante los años de escolaridad obligatoria. Los sistemas semi-comprensivos son básicamente sistemas comprensivos que en el último o en los dos últimos años de obligatoriedad escolar presentan alguna opción a realizar en función de la trayectoria escolar del alumno/a. Finalmente los sistemas segregados o diferenciados son aquellos en los que los alumnos/as deben pasar varios filtros o realizar varias opciones durante su etapa escolar obligatoria. Habitualmente estas opciones se realizan al finalizar cada etapa, en el paso de primaria a secundaria, y de secundaria inferior a la superior.

<sup>2</sup> Los modelos de formación inicial docente pueden ser simultáneos o consecutivos. Tal y como establece Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) “la formación del profesorado puede organizarse de distintas formas, pero por lo general suele incluir un componente general y uno profesional. El componente general hace referencia a los cursos de formación general y al dominio de la(s) materia(s) que los candidatos van a enseñar una vez obtengan el título. La parte profesional proporciona a los futuros profesores las destrezas tanto teóricas como prácticas que van a necesitar para la enseñanza e incluye prácticas en el aula. Se pueden diferenciar dos grandes modelos de formación inicial del profesorado, en función de cómo se combinen estos dos componentes. Modelo simultáneo, cuando el componente profesional se cursa al mismo tiempo que el general o modelo consecutivo, cuando el componente profesional se cursa a continuación del general” (p.23).

el ciclo orientado de la Educación secundaria, que forma parte de la escolaridad obligatoria, es de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. En ambos países latinoamericanos la elección tiene lugar en el tramo de edad de 14 a 15 años, pero, mientras que en Colombia la educación obligatoria se contempla de los 5 a los 14 años, en Argentina abarca de los 4 a los 17 años. En el caso francés, tal y como hemos señalado, nos hallamos frente a un sistema fundamentalmente comprensivo, aun cuando, siendo la escolaridad obligatoria de 6 a 16 años, su inicio corresponde al comienzo de la educación primaria, mientras que su finalización, 16 años, no corresponde al fin de ninguna etapa educativa. En efecto, al terminar el collège único (CITE-2, 15 años) el alumno/a es orientado hacia un bachillerato general y tecnológico o hacia el liceo profesional. Ambos le permitirán obtener en tres años el título de bachiller.

Asimismo, cabe señalar que en el caso francés, la enseñanza preescolar no es obligatoria, como en la mayoría de países de Europa, pero es seguida por la casi totalidad de los escolares entre 3-6 años (97%), siendo uno de los países europeos con más tradición de enseñanza en ese nivel. En ese sentido, muy recientemente (2018) el presidente Macron ha anunciado su intención de convertir en obligatorio el período 3-6 años de la educación preescolar, aun cuando aún no se ha concretado en la ley correspondiente.

En Argentina, la estructura educativa comprende cuatro niveles (educación inicial, primaria, secundaria y superior) y ocho modalidades educativas: la educación técnico-profesional, artística, especial, rural, permanente de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. Conviven en el país dos posibles estructuras de niveles de educación primaria y secundaria. La primera de ellas, tiene una estructura de 6+6 y la segunda de 7+5, respectivamente. Es importante destacar que el artículo 31 de la Ley Nacional de Educación (2006), en adelante LEN, divide en dos ciclos la educación secundaria: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y el ya citado Ciclo Orientado, de carácter diversificado.

En Colombia, el sistema educativo se divide en niveles (preescolar, básica, media y superior). A su vez, la educación básica comprende nueve grados de carácter obligatorio y gratuito que se dividen en básica primaria y básica secundaria. Este nivel educativo es requisito para acceder a la educación media o al servicio especial de educación laboral. La educación media, conducente a la obtención del título de bachiller tiene una duración de 2 años (15 y 16 años).

Alemania, nos presenta por el contrario un sistema educativo claramente diferenciado con una elección muy temprana de las vías educativas dentro de la enseñanza secundaria y con otras particularidades que hacen del mismo un sistema singular. Siendo la escolaridad obligatoria entre los 6-19 años, una de las más larga



en Europa, nos encontramos con una etapa preescolar desarrollada fundamentalmente en los kindergarten, que no dependen del Ministerio de Educación sino del de Asuntos Sociales y no forma parte estrictamente del sistema escolar. Una escuela primaria, Grundschule, corta, de solo 4 años, da paso a tomar una opción de vía secundaria que marcará claramente su futuro escolar: el Gymnasium o secundaria general que después de nueve años y dos ciclos dará acceso a la universidad, la Realschule, una secundaria técnica (realmente una tercera vía) que después de seis años deja abierta todas las opciones de secundaria superior y finalmente una secundaria básica, Hauptschule, que encamina hacia la formación profesional.

Si bien los dos primeros años de secundaria se entienden como un ciclo de orientación en el que el cambio de vía secundaria no es excesivamente complicado, es evidente que esa temprana opción tiende a reproducir status sociales y culturales de los propios estudiantes.

Por otro lado, el modelo de formación inicial de los docentes de educación primaria es simultáneo en Colombia y en Argentina, ya que los estudiantes tienen la formación específica para el ejercicio de su futura actividad profesional desde que comienzan los estudios conducentes a la obtención del título. En Colombia si se desea obtener el título de normalista superior que habilita para el ejercicio de la docencia en preescolar y educación básica primaria se pueden cursar dos grados adicionales de formación postsecundaria (a los 17 y 18 años). En Argentina, la ruta más habitual de formación de maestros de primaria pasa por el acceso a los Institutos Superiores de Formación Docente con una formación de cuatro años. También Alemania, por contraposición al sistema francés, el cual se analizará a continuación, presenta un modelo simultáneo en lo que respecta al contenido de la formación, aunque consecutivo en cuanto que hay dos ciclos (grado-master) integrando dicha formación. Cabe destacar que el personal que se ocupa de los niños/as de 3-6 años en los Kindergarten no tiene el status de profesor sino el de Erzieher/Erzieherinnen, que podríamos considerar cercano al de los educadores sociales españoles.

El caso francés, es el único que en Europa presenta un modelo consecutivo en la formación del profesorado de Primaria y como otros países también en el de Secundaria. En efecto, los estudiantes que deseen ser docentes en la escuela pública o concertada (sous contrat) francesa, deben cursar una Licence en la universidad durante tres años. Si bien un porcentaje importante realizan la Licence en Sciences de l'Éducation, hay muchas otras posibilidades de "licences" diferentes. Una vez acabado este primer título universitario, después del Decreto que ha elevado a nivel de Máster la formación de los futuros docentes, (Arreté 12/7/2010), los candidatos a docentes deben inscribirse en el MEEF-1 (MEEF - Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) a cuyo fin han de pasar un

examen de selección (concours) que les permitirá acceder al Master de segundo nivel (MEEF-2) en el que serán considerados ya profesores en formación, alternarán un 50% de clases con un 50% de prácticas y serán remunerados por el Estado. Este itinerario trascurre desde el Decreto de creación de las ESPE (Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación) (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) en el seno de las universidades.

**Tabla 2.** Inversión educativa (2014)

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
%PIB destinado a educación <sup>3</sup>	5,7 %	5,6%	5,3%	4,3%
%PIB público en educación <sup>4</sup>	3,9%	4,9%	4,8%	3,7%
Reparto por etapas <sup>5</sup>	Primaria: 5,5% Secundaria:5,3% Superior: 3,2%	Primaria: 4,4% Secundaria:6,1% Superior:3%	Primaria: 2.0 Secundaria: 4.2 Superior: 2.2	Primaria: 1.4 Secundaria: 4.7 Superior: 3
Gasto por alumno en dólares - PPA	Primaria: 2.490 Secundaria 3060 Superior: 5126	Primaria: 3356 Secundaria: 4790 Superior: 5085	Primaria: 7396 Secundaria: 11815 Superior: 16422	Primaria: 8546 Secundaria: 11684 Superior: 17180

Fuente: OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators

En Colombia, Argentina y Francia el porcentaje del PIB destinado a educación es bastante elevado (en torno al 5,5%, promedio). Sin embargo, el componente privado de este porcentaje en Colombia es de los más altos de los países de la OECD (en torno al 30% del total de PIB destinado a educación). Y resulta ciertamente alarmante, siguiendo a OECD (2014), que los hogares individuales representen casi todo el gasto privado en los distintos niveles educativos, lo que denota, en cierta medida, la falta de capacidad del Estado en la provisión del servicio de Educación.

En Francia el porcentaje del PIB destinado a educación (5.3%), se ha mantenido bastante estable en los últimos 25 años con algunos ligeros altibajos como se observa en el gráfico adjunto. Siendo un país donde la escuela pública ha tenido un peso muy importante en la educación nacional, no es de extrañar que el porcentaje del PIB público sea, como también ocurre en el caso alemán, uno de los más altos

<sup>3</sup> Del nivel primario al terciario. ISCED 1 to 8.

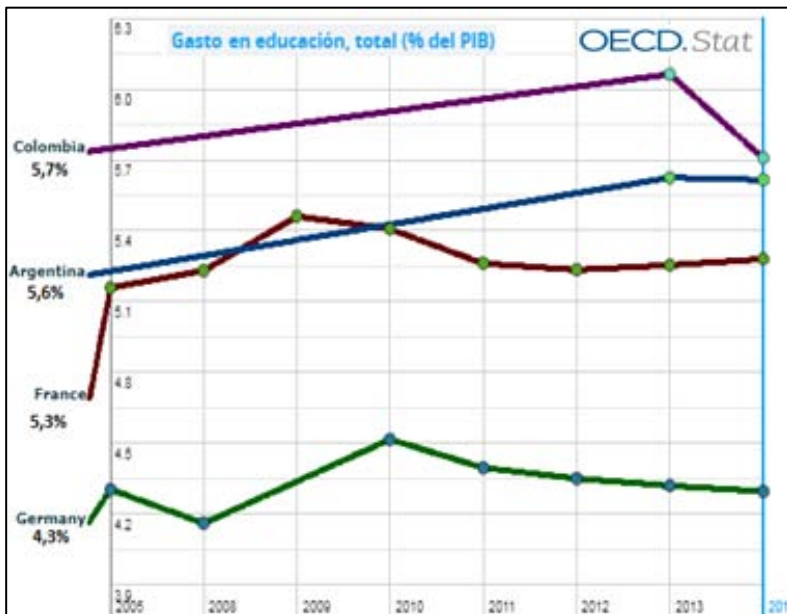
<sup>4</sup> Como porcentaje del PIB destinado a educación.

<sup>5</sup> Como porcentaje del gasto público total.

de Europa. Argentina, igualmente, se suma a esta tendencia con un elevado componente público del gasto en educación (87,5%).

Alemania, invierte un porcentaje del PIB inferior al del resto de países estudiados (4,3%), con un descenso en los últimos 4-5 años que ha recibido muchas críticas cuando se ha traducido también en un descenso en las cifras del PISA. No obstante, en cifra absolutas, el gasto por alumno alemán supera al del resto de países estudiados en todos los niveles educativos.

**Figura 1.** Gasto total en educación (2005 - 2014)



Fuente: OCDE

La proporción destinada a los distintos niveles educativos en Argentina varía considerablemente entre las distintas etapas, siendo la educación secundaria la que más dinero recibe, con un 6,1% del gasto público total. Tendencia que se agudiza en el caso de los países europeos, donde la inversión en secundaria duplica a la realizada en primaria. Lo que se justifica, especialmente en el caso alemán, por su complejidad y al mismo tiempo, se diferencia de lo invertido por estudiante en Colombia y Argentina, países en los que las carencias de la educación secundaria se hacen aún más notorias que en la primaria. Así pues, de todos los países estudiados, aunque Colombia y Argentina dedican los mayores porcentajes del PIB a la educación, el gasto promedio por estudiante revela el gran contraste que se produce con los países europeos, en detrimento de los dos primeros. En promedio, 3742\$ en ambos países latinoamericanos frente a 11.623\$ en ambos países europeos.

**Tabla 3.** Nivel de descentralización educativa.

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Competencias en materia educativa</b>	Centralizado con algunos niveles de descentralización por provincias	Descentralización educativa alta. Competencias de las provincias.	Modelo centralizado. Algunas regiones (Alsacia, Lorena, Córcega,..) con nivel alto autonomía.	Modelo descentralizado. La educación depende de los Landers.
<b>Lengua propia. Repercusión curricular</b>	Etno-educación	Educación Intercultural Bilingüe	Modelo lingüístico único. Algunas experiencias bilingües en Córcega, Bretaña, Alsacia y Roussillon	Modelo lingüístico único.

Fuente: elaboración propia

En función de la distribución de competencias educativas, conviene indicar que Argentina, al igual que Alemania, posee un régimen federal de gobierno. Cada provincia es autónoma y, por tanto, también en lo que a educación se refiere. Tiene transferidas las responsabilidades educativas a las distintas provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Fueron tres los instrumentos normativos que permitieron esta transferencia de competencias: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias (1992), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1993). Concretamente, la Ley de Transferencias (1992), permite que los servicios educativos sean transferidos a las jurisdicciones provinciales. Así pues, los Institutos Nacionales de Educación superior (INES) y las Escuelas Normales Superiores (ENS) que se encargan de la formación docente de los profesores de primaria, pasan a depender de la jurisdicción provincial.

En Colombia, el sector educativo funciona, a grandes rasgos, de forma centralizada con cierto nivel de descentralización por provincias. En este sentido, el proceso de descentralización ha sido encaminado a la entrega de competencias, que guardan relación con el manejo de recursos y de personal, a los distintos niveles de gobierno. Ha consistido en una descentralización administrativa, que contempla la transferencia de autoridad, responsabilidad y recursos (MEN, 2009).

En coherencia con lo expresado, en el área de la formación inicial docente, las instituciones de formación de educadores están reguladas por el Ministerio y las

secretarías de educación, las cuales se encargan de generar políticas y orientaciones que nutren el subsistema de formación inicial. Asimismo, regulan y controlan los programas de dichas instituciones, mediante sistemas de información, evaluación y de aseguramiento de la calidad (MEN, 2013).

Francia presenta un sistema educativo bastante centralizado, aunque en los últimos diez años ha habido ciertos intentos de descentralización. Las competencias fundamentales las tiene el Ministerio de la Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación. El rol del estado en la gobernanza educativa es muy importante en un sistema históricamente muy centralizado.

Desde el final de los años 80, el lento proceso de descentralización se ha ido articulando en 17 regiones académicas, que concentran 30 academias y 97 direcciones de los servicios departamentales (provincias).

Alemania es un estado federal y la educación depende de los 17 Landers en los que se divide el estado. Cada uno de ellos, de acuerdo a su constitución tiene una regulación específica sobre la educación si bien el gobierno federal se reserva competencias sobre los siguientes aspectos:

- Formación Profesional, especialmente la Dual.
- Criterios y sistemas de admisión en la educación superior.
- Financiación de los estudiantes
- Promoción científica, Investigación y Desarrollo tecnológico
- Educación preescolar y de la primera infancia
- Protección legal de los alumnos/as.
- Regulación de los criterios de entrada en la profesiones jurídicas y sanitarias.
- Medidas de profesión del empleo y de acceso al mercado laboral.

Atendiendo al modelo lingüístico, conviene señalar que en Argentina y Colombia la educación usa como lengua vehicular muy mayoritaria, el castellano. No obstante, en función de la diversidad de la población la ley admite diversas modalidades educativas con repercusión en la lengua. La Educación Intercultural Bilingüe constituye una de las ocho modalidades de educación del sistema educativo argentino en todos sus niveles. La Resolución CFE N°119 /10 nos señala que a nivel organizativo y/o curricular de la educación tiene por finalidad garantizar el derecho constitucionalmente reconocido de los Pueblos Indígenas a recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas al tiempo que se plantea el reconocimiento y valoración de las mismas.

A nivel docente, este tipo de educación requiere la presencia de maestros interculturales y bilingües en forma gradual y constante. A este respecto, la idoneidad por parte del docente en el manejo de las lenguas maternas y pautas culturales

de la población es el elemento indispensable para la construcción de los conocimientos por los alumnos, que les permitirá adquirir las competencias básicas del nivel.

A nivel didáctico, es recomendable favorecer la producción de recursos didácticos en las diversas lenguas presentes y en español, a partir de contenidos propios de los pueblos y comunidades portadores de las mismas.

A nivel curricular, las instituciones educativas de educación primaria con población indígena y/o migrante podrán delinear itinerarios de investigación participativa con métodos, recursos y actividades inherentes, para acceder, profundizar y comunicar conocimientos y prácticas vigentes de las respectivas culturas, con el objetivo de hacer pertinente el currículum.

En Colombia se desarrolla la etnoeducación, que, tal y como se define en la Ley de Educación General del país (Ley 115 de 1994) en su artículo 55 es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Este tipo de educación, siguiendo los artículos 57 y 62 de la citada ley deberá ser bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo y seleccionar docentes, en acuerdo con los grupos étnicos que hayan recibido formación en etnoeducación y que sean miembros, preferiblemente, de la propia comunidad.

En Francia existe únicamente un modelo lingüístico ya que la escuela se desarrolla en francés. Aun cuando recientemente se ha desarrollado algunas iniciativas de introducir lenguas regionales (catalán, occitano, corso, bretón o alsaciano) en los currícula de primaria o secundaria, no pasan, por el momento de ser iniciativas minoritarias y desarrolladas a nivel experimental, sin tener ninguna conexión con las materias desarrolladas en los currícula de formación del profesorado.

En Alemania, como ya se ha indicado las competencias educativas dependen de los Landers, incluidas las lingüísticas. No obstante, nos encontramos un modelo muy uniforme, de manera que la escuela obligatoria se desarrolla en alemán, con algunas iniciativas de introducir el inglés como lengua vehicular de algunas materias.

Cabe indicar que dada la importante cantidad de refugiados y emigrantes que en los últimos diez años han llegado a la escuela alemana, varios de los Landers han establecido programas de iniciación escolar con un soporte lingüístico especial en turco, árabe o kurdo para facilitar el acceso a la escuela.

**Tabla 4.1 Organización de la Formación Inicial Docente (FID)**

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Nivel de la formación inicial docente (CINE)</b>	Educación terciaria (CINE 4/5)	Educación Terciaria (Superior no universitaria <sup>6</sup> ) (CINE 5/6)	Educación Universitaria. Nivel Máster. CINE 7	Educación Universitaria. Nivel: Grado - Máster. CINE 6-7
<b>Sistemas de acceso a la formación inicial docente</b>	Sí. Título de bachiller Programa de formación complementaria, de las Escuelas Normales Superiores. La formación de pregrado de las Facultades de Educación.	Título de nivel secundario	Acceso a l'ESPE (Escuela Superior del Profesorado y de la Educación) después haber concluido una Licence (Grado). Realización del Master 1 (preparación concours). CONCOURS. Realización Master 2 (incluyendo prácticas)	Formación Universitaria en las <i>Pädagogische Hochschulen</i> (CINE-6)  Acceso desde Gymnasium y Realschule + Abitur.
<b>Distribución pública/privada-concertada</b>	137 Escuelas Normales Superiores: - 129 públicas. - 8 privadas.	Instituciones que ofertan la carrera: de Educ. Primaria: 517 PÚBLICAS: 324 PRIVADAS: 193	23 ESPE públicas 8 privadas.	36 <i>Pädagogische Hochschulen</i> públicas
<b>Jornada escolar</b>	Jornada única (diurna). - Excepcionalmente, nocturna.	- Jornada simple. - Jornada completa o doble. - Jornada extendida	De 8 - 16 h.	De 7.30/8 - 15.30 h.

Fuente: elaboración propia

<sup>6</sup> La formación de profesores en el nivel universitario está generalizada en la educación media. No obstante, desde hace varios años diversas universidades nacionales ofrecen formación docente inicial para profesores de primaria (EGB1 y EGB2) (CFE, 2007).

En lo que atañe al *nivel y sistemas de acceso a la Formación Inicial Docente*, puede advertirse en Argentina dos rutas de profesionalización de la formación inicial del docente de educación primaria:

- Las carreras ofertadas los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) o sus equivalentes (Educación Superior no universitaria –CINE 5).
- Las carreras ofertadas en Universidades de Educación (Educación Superior Universitaria-CINE 6).

Tradicionalmente, la formación de docentes de nivel inicial y primario en el país, había pertenecido al nivel secundario de educación. Sería en 1969 cuando se establece el salto cualitativo de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primario al nivel terciario. Medida que se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por la vía de la prolongación de los estudios en el tiempo (IIPE, 2001). En Argentina, los requisitos de acceso a la formación inicial del profesorado de primaria son los propios establecidos para el ingreso en el nivel de educación terciaria: en todos los casos se exige el título de nivel secundario sin requisitos específicos.

En Colombia, la formación inicial docente presenta tres rutas de profesionalización, que se corresponden con los niveles 4 (la primera de ellas) y 5 de la Clasificación Internacional normalizada de Educación (CINE):

- La formación complementaria, ofrecida por las Escuelas Normales Superiores (ENS) que conduce al título de normalista superior.
- La formación de pregrado de las Facultades de Educación, que otorga el título de licenciado(a), en determinada área del conocimiento (área curricular) con énfasis en un nivel de la escolaridad o en la atención a poblaciones específicas y permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades de acuerdo a la especialidad del programa.
- La ruta de formación establecida por el Decreto 1278 de 2002 que permite a los profesionales no licenciados optar por la profesión docente a través de la realización de un programa de pedagogía o el inicio de estudios de postgrado (especialización, maestría o doctorado) en educación.

En el caso de los profesores de primaria, la opción más frecuentada de acceso a la formación para el ejercicio de la profesión docente serían los programas de formación complementaria de las ENS. Y, tal como reza el decreto 4790 de 2008 en su artículo octavo, “podrán ser aceptados en el programa de formación complementaria, además de los bachilleres egresados de una ENS, los estudiantes egresados de la educación media que acrediten un título de bachiller en cualquier modalidad”. Igualmente, para el acceso a las facultades de Educación, el requisito básico



es el título de bachiller, bien sea en su modalidad técnica, académica o con profundización en pedagogía. Al mismo tiempo, cada facultad podrá establecer los procesos de selección que considere oportunos, tales como pruebas psicotécnicas, específicas disciplinares y entrevistas (MEN, 2013).

Francia, cómo se indicó anteriormente, requiere una Licence universitaria para acceder al MEEF (Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) por lo que el nivel de acceso sería CINE-6 y la formación se desarrolla en un CINE-7.

En Alemania se requiere el Abitur (examen de estado de acceso a la universidad - CINE-3) para acceder a los estudios de formación del profesorado que tienen una primera parte a nivel de bachelor (grado) de 6-8 semestres (en función de los Landers) y acaban con la realización del primer examen de estado. Por lo que este primer nivel sería un CINE-6.

Después del examen de estado, el estudiante realiza un Master Profesional (CINE-7), a cuya finalización debe rendir el segundo examen de estado que le habilita para la docencia. Acabados estos estudios, el futuro docente debe realizar un período de inducción profesional, (Referendariat), cuya duración oscila de 18 a 24 meses según Lander. Superado este período preparatorio podrá acceder a una plaza de docente.

Respecto a la oferta educativa para la formación docente, en Colombia existen 137 ENS que poseen programas de formación complementaria, los cuales se imparten en modalidad presencial o a distancia. Si bien es cierto, sólo tres de ellas la ofrecen en modalidad a distancia. De todas las ENS, 129 son de titularidad pública y tan sólo 8 son privadas.

Para el año 2011, en Argentina había 1344 instituciones de formación docente. De ellas 811 eran de carácter público y 533 de carácter privado (MED/DiNIECE, 2013). Para el año 2017, las Instituciones que ofertan la carrera de profesorado de Educación Primaria son 517. De ellas, 324 son de carácter público y 193 de carácter privado. Esto supone que cerca del 40% de la oferta de este nivel corresponde al sector privado de educación (37,7%). Dato muy significativo y que contrasta con el ofrecido por Colombia, ya que este porcentaje es de apenas el 5,8% de la oferta.

Francia cuenta con 23 ESPE públicas y 8 privadas donde se pueden realizar los estudios de formación del profesorado. Todas ellas están incluidas en universidades públicas o privadas.

Por su parte Alemania dispone de 36 *Pädagogische Hochschulen* públicas en las que se pueden realizar el primer ciclo de los estudios del profesorado. Aun cuando la mayoría no están integradas en las universidades, se está dando, como en otros países europeos, un proceso de aproximación entre las Escuelas Superiores y la universidad.

En lo que concierne a la jornada escolar, en Argentina, a pesar de que la LEN (2006) establece en su artículo 26 que "las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley", lo cierto es que coexisten distintos tipos de modalidades de jornada escolar: jornada simple, completa o doble y jornada extendida (UNESCO/IIPE, 2010).

La ley 26.075 del año 2005 estableció la meta de lograr que "como mínimo, hacia el año 2010, el 30 por ciento de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales o las zonas geográficas más desfavorecidas". Sin embargo, el 88,4% de las unidades educativas del país tiene jornada simple, el 3,9% extendida y el 7,7% completa. La ley 25.864 del año 2003, establece el mínimo lectivo en 180 días anuales para la educación inicial y todo el ciclo primario y secundario

La jornada escolar en Colombia, denominada Jornada Única, está definida por el decreto 1850 de 2002, en base a los requerimientos de la propia Ley General de Educación, de modo que esta última establece cuarenta semanas lectivas organizadas en 2 semestres en las que, siguiendo al citado decreto, el horario se contabilizará en horas efectivas de 60 minutos. En preescolar, la intensidad horaria será como mínimo de 20 horas semanales, 25 en básica primaria y 30 en básica secundaria y media.

El personal docente debe cumplir una jornada diaria de 8 horas en las que mínimo 6 de ellas debe cumplirlas en la institución. Y respecto al curso escolar tendrán 40 semanas de trabajo académico con estudiantes, 5 semanas de actividades de desarrollo institucional y 7 semanas de vacaciones. A este último respecto, los estudiantes dispondrán de 12 semanas de receso estudiantil.

La jornada escolar francesa ha ido evolucionando a lo largo de los últimos 30 años. Normalmente la escuela primaria y secundaria tiene un horario de 8 a 16 h. con una pausa de 1 hora al mediodía. En muchas regiones el miércoles no es lectivo, al menos durante la tarde y en algunas, ya pocas, el sábado mañana es lectivo.

Alemania tiene una jornada escolar de 8 a 15 horas en Primaria, 7.30 -15'30 horas en secundaria con algunas variaciones en función de los Landers. En ambos países, los períodos vacacionales, así como el inicio o final de curso, difieren entre las regiones para facilitar los movimientos de población.

**Tabla 4.2.** Organización de la FID (Estructura curricular)

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Años de formación</b>	2,5 años en las Escuelas Normales superiores. - 2 años si vienen de un bachiller pedagógico)	4 años. Mínimo 2600 horas. 32 semanas de clase por cada año de la carrera.	Licence 3 años (180 ECTS). Master 1 (60 RCTS) + Concours + Master 2 (60 ECTS)	Licence en una Pädagogische Hochschulen (180 cr). + Master 90-120 ECTS) + Referendariat (inducción profesional de 3-4 semestres)
<b>Formación profesional específica</b>	60% de la carga lectiva.	Sí. 75 % de la carga lectiva <sup>7</sup> .	No en Licence Si en Master- 2 (80 %)	60%. Especialización en 2 materias
<b>Organización curricular:</b>  <b>(Distribución porcentual/horaria; Practicum; Trabajo final de Investigación)</b>	Cada curso se divide en 2 semestres, cada uno de los cuales consta de 20 semanas con un equivalente de 600 horas. Se establece un máximo ideal de 15 créditos por semestre (1crédito=48 horas). Prácticas: Sí. Trabajo de investigación: NO	1. Formación general (entre el 25% y el 35% de la carga horaria total) 2. Formación específica (entre el 50% y el 60% de la carga horaria total) 3. Formación práctica profesional (entre un 15% y un 25% de la práctica horaria total)  - Trabajo final de Investigación: NO	Master 1: - Tronco común 550h. con bloque formación psico-pedagógica + bloque disciplinar + iniciación investigación. - Prácticas: 50 h Master 2: Tronco común: 300h. Prácticas: 300 h.  Trabajo final en Licence y Master 1	Licence: - formación psico-socio-pedagógica:50 % - formación disciplinar: 30 - prácticas: 20 % (divididas en 3 periodos) Master Bloque pedagógico:25% Prácticas: 75%  Trabajo final en Licence  Referendariat (Inducción profesional) - 3-4 semestres

<sup>7</sup> En el caso de Argentina, la formación se organiza en tres campos específicos (formación general, formación específica y formación en la práctica profesional). Para obtener un porcentaje comparable con el español y francés, en el caso de Argentina éste se ha obtenido estableciendo un promedio entre los porcentajes máximos y mínimos asignados a nivel nacional al campo de formación específica y de formación práctica.

<b>Itinerarios formativos</b>	Autonomía curricular-regulada por un sistema de aseguramiento de la calidad y basada en los principios pedagógicos básicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto	Orientación en: Educación Rural Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Educación Hospitalaria y Domiciliaria Educación Intercultural ilingüe	Itinerario único dentro de la especialidad "Professeur des écoles"	Especialización en 2 materias
<b>Edad final finalización</b>	17-18 años	21 años	23-24 años	25-26 años

Fuente: elaboración propia.

En Argentina, la formación docente inicial y primaria tiene una duración de 4 años. Se estructura en dos ciclos. Uno de formación básica común, centrado en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y un segundo, de formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad (LEN, 2006, art.75).

Por lo que respecta al currículum, la definición de los diseños curriculares corresponde al ámbito de cada jurisdicción y éstas podrán definir un máximo del 20% de la carga horaria a criterio provincial o institucional. Si bien es cierto, existen medidas de aseguramiento de la calidad, así como distintos niveles de concreción curricular que permiten otorgar cierta homogeneidad a esta formación, principalmente, a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial Docente establecidos a nivel nacional (INFD, 2007).

Tal y como se refleja en la Tabla comparativa, la capacitación profesional específica, se estima en torno a un 75% de la carga lectiva, lo que supone un peso específico muy importante de este tipo de formación, al igual que en Francia (80%), muy por encima de lo establecido en Alemania y Colombia. Si bien, a diferencia de los países europeos, en Colombia y Argentina no se exige trabajo final de investigación.

También es importante señalar que en Argentina hay modalidades de educación que poseen una propia estructura curricular y configuran carreras y titulaciones específicas que habilitan para ejercer en educación primaria entre otros niveles, tales como la educación intercultural bilingüe, educación especial y educación artística (ibídem).

En el caso colombiano, el programa de formación complementaria cuya consecución finaliza con el título de normalista superior sería el camino más frecuentado en el caso de los profesores de Primaria. Tal y como establece el Decreto 4790 de 2008 cada curso se divide en 2 semestres, cada uno de los cuales consta de 20 semanas con un equivalente de 600 horas. Su correspondencia en créditos académicos sería de 12,58 y se establece un máximo ideal de 15 créditos por semestre.

Respecto al currículum, las escuelas normales superiores y las universidades tienen autonomía en el diseño de los mismos y sus planes de estudios. Si bien es cierto, están regulados por un sistema de aseguramiento de la calidad desde procesos de autoevaluación y acreditación institucional<sup>8</sup>. Así, el Decreto 4790 de 2008 establece los principios pedagógicos básicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto que son los referentes comunes para el diseño curricular<sup>9</sup>.

Francia plantea, a partir del decreto de Masterización de la formación docente (Arrêté du 12/5/2013) que la formación se desarrolla en un Grado (Bachelier) de 180 ECTS, seguidos de dos Máster (MEEF 1 y 2) de 60 ECTS cada uno, lo que implica una formación de 300 ECTS en el seno de la universidad.

En Alemania, el recorrido de la formación de docente (Grado + Master + Inducción Profesional) es de los más largos del mundo y supone, en función de los Landers, entre 6-7 años de formación y preparación profesional.

Finalmente, es interesante constatar en este apartado, como la duración de la formación no implica que la entrada como docentes en el sistema se realice a la misma edad. Si analizamos el caso de un alumnos/a estándar, en Argentina podrán entrar como docentes en el sistema educativo a partir de los 21-22 años, los colombianos pueden hacerlo a partir de los 18-19 años, mientras que los franceses lo harán después de los 24-25 años y un docente alemán difícilmente acabará el Referendariat antes de los 26 años. Esto supone que puede haber hasta 8 años de dife-

---

<sup>8</sup> A este respecto, “las escuelas normales superiores deben cumplir con un proceso de verificación de 14 condiciones de calidad que autorizan el funcionamiento del programa de formación complementaria correspondiente. En los dos casos, normales superiores y licenciaturas, el proceso es liderado por el Viceministerio de Educación Superior con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Sistema Nacional de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)”. (MEN, 2013:79). Asimismo, puntualiza el MEN (2015) que el Decreto 1075 de 2015 “propone un nuevo esquema en relación con la acreditación, la verificación de las condiciones de calidad antes señaladas, que conduce a la autorización o no, por parte del MEN, para ofrecer el PFC” (p.17).

<sup>9</sup> Concretamente, el plan de estudios del programa de formación complementaria para maestros de preescolar y básica primaria debe contemplar, al menos, los siguientes contenidos curriculares: el desarrollo psicosocial de los niños, los fundamentos de las disciplinas que sustentan las áreas obligatorias definidas en la Ley 115 de 1994, conocimientos en pedagogía, como por ejemplo historia de la pedagogía, autores, modelos, metodologías y estrategias pedagógicas y didácticas y el contexto en el que se da el ejercicio profesional del futuro docente, de forma que el plan de estudios sirva, entre otros aspectos, de conexión entre la teoría y la práctica favoreciendo el vínculo entre la prescripción y la ejecución (MEN, 2011).

rencia en la edad de ingreso entre un docente colombiano y alemán, con las correspondientes diferencias de madurez, conocimientos y experiencia que sin duda tienen una repercusión en su tarea docente.

**Tabla 4.3.** Organización de la FID (Perfil de los formadores)

COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<p>Concurso (prueba escrita de selección, la realización de entrevistas y la valoración de antecedentes de los aspirantes).</p> <p>No hay distinción de perfiles de los docentes para el programa de formación complementaria y rectores para la ENS.</p>	<p>Concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas.</p> <p>- Los docentes formadores en ISFD de nivel primario, deben contar, igualmente, con el título de profesor/a de enseñanza primaria</p>	<p>Profesorado universitario.</p> <p>Acceso a través de l'Agrégation u otros concursos universitarios.</p> <p>Escasa colaboración de otros docentes en la formación</p>	<p>Profesorado universitario y formadores de las Hochschulen que pueden proceder de la enseñanza obligatoria</p>

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al perfil de los formadores, Argentina establece que los docentes formadores en ISFD de nivel primario, deben contar, igualmente, con el título de profesor/a de enseñanza primaria que se obtiene en los mismos y en las universidades que forman docentes para este nivel. En Colombia, una vez superado el procedimiento y adscritos los docentes a la planta de la de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada respectiva, la asignación de los docentes de la educación media y del programa de formación complementaria se definirá con el parámetro de la media académica o, en algunos casos, con el parámetro de la media técnica, según la flexibilidad de la secretaría de educación.

En Francia, la integración de las ESPE en la universidad a partir del decreto Masterización de la Formación docente, ha hecho que la mayoría del profesorado sea docente universitario adscritos a departamentos de Ciencias de la Educación o afines. No obstante, dado que la formación del segundo año del master incluye un largo período pre-profesional en las escuelas, los alumnos tienen también formadores que procedes de esas propias escuelas.

En el caso alemán, las Hochschulen cuentan con profesorado universitario y formadores que provienen de la escuela primaria y secundaria y alternan su expe-

riencia docente en la escuela obligatoria con sus intervenciones en la formación de docentes.

**Tabla 5. Practicum**

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Período de Prácticas</b>	Sí. Programa de 4 semestres: 480 horas. Programa de 5 semestres: 600 horas.	Sí. Entre 390 y 650 horas	Sí. En Master 1: sobre 150 h. En master 2: 350 h.	Sí. En el grado, 180 h. divididas en 3 períodos. En el Master, dos períodos de prácticas. 3-4 semestres de inducción profesional en el Referendiat
<b>Criterios de elección de centros de prácticas</b>	La caracterización de los establecimientos educativos destinados a la práctica docente es autonomía de las ENS.	-El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de: - A nivel cuantitativo, de la matrícula de cada Instituto Superior. - A nivel cualitativo, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: - urbanas, periurbanas o rurales. - de localización céntrica o periférica. - de diversa dotación de recursos. - de contextos socio-culturales diferentes, etc.,	Convenios entre la Universidad – ESPE y l’Académie Regional	Convenios entre las universidades y los landers
<b>Mecanismos de evaluación del <i>practicum</i></b>	- La práctica docente se registra en guías, manuales, videos, portafolios, diarios de campo y otros.	La práctica docente se registra en portafolio, autoevaluaciones, informes narrativos docentes, otros de carácter más reflexivo, planificación	Registro de práctica docente.  Visita de profesores tutores de la	Registro de práctica docente.  Visita de profesores tutores de la universidad y ejecución

	- Calificación del tutor del centro de prácticas (prácticas docentes integrales)	nes de clases. En la Residencia: La acreditación satisfactoria del desempeño del residente lo habilita para ser maestro, y la responsabilidad principal en ella corresponde al profesor del centro formador.	universidad y ejecución de una lección ante ellos.  Informe del tutor del centro.	de una lección ante ellos. Informe del tutor del centro.
--	--	---	---	---

Fuente: elaboración propia

En Argentina se realizan en la formación inicial docente de educación primaria, principalmente, dos tipos de prácticas profesionales (INFD, 2007):

- Prácticas, supervisadas, que se inician desde el comienzo de la formación y se extienden en los distintos cursos académicos y en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad.
- La Residencia Pedagógica Integral, que se realiza en el último curso de la formación (4º) y que consiste esencialmente en una permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clase con niños.

En el caso colombiano, la autonomía curricular de las ENS les permite cierta variabilidad en torno al número de horas asignado. El Ministerio de Educación señala que se dediquen de las 600 horas por semestre destinadas a la formación complementaria un 20% de las mismas a las prácticas.

El futuro docente francés, en función del modelo consecutivo de su formación, centra sus prácticas en los años de máster, especialmente en el segundo, donde la mitad de curso son prácticas remuneradas como profesores interinos y por tanto en responsabilidad.

Los docentes alemanes son los que través de sus prácticas en grado y master, y especialmente a través del Referendariat (período de inducción profesional) tienen el mayor número de horas de contacto con las aulas antes de recibir la habilitación como docentes.

En Argentina, el concurso es el mecanismo estatutario consagrado para el acceso a los cargos docentes en el sistema educativo. En especial, en el nivel primario, la realización de concursos de antecedentes se encuentra regularizada y el mecanismo se presenta bastante consolidado (Resolución nº30/07). Ahora bien, las 24 provincias del país, al ser autónomas tienen leyes provinciales que regulan el ingreso a los cargos docentes, mediante sus respectivos estatutos docentes.



Los requisitos mínimos básicos y comunes para acceder al concurso son: título de nivel superior de 4 años o más, de formación docente o pertinente al objeto del concurso; estar habilitado para desempeñar cargos públicos; no estar en situación de acceder al beneficio jubilatorio.

**Tabla 6.** Iniciación al Desarrollo Profesional Docente (DPD).

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Vías de acceso a la función docente</b>	Concurso de antecedentes+ entrevista+ período de prueba.	Concurso de títulos y antecedentes	Los alumnos que han superado el concours y se inscriben en Master 2 son considerados funcionarios en formación. Reciben una remuneración y son nombrados al terminar la carrera directamente desde las Academies	Convocatoria de bolsas de trabajo por los <i>landers</i> , ayuntamientos o centros
<b>Medidas de apoyo y/o programas de inducción</b>	Medidas de apoyo (nivel estatal)	Medidas de apoyo (nivel estatal)	Medidas de apoyo (nivel estatal)	Inducción (nivel autonómico- <i>landers</i> )
<b>Descripción de sistemas de inducción/medidas de apoyo</b>	Talleres de inducción. Duración: 12 horas. Acompañamiento a docentes noveles. Sí. Etapas (alistamiento; fortalecimiento; seguimiento; agenda de formación)	Medidas de apoyo en el ámbito del acompañamiento a docentes noveles (Desarrollado en el indicador C.21)	Medidas de apoyo durante las prácticas del master 2, antes de ser nombrados	Medidas de apoyo durante los 3-4 semestres donde actúan como profesores interinos.
<b>Sentido de la evaluación</b>	Formativa y de orientación	Formativa	Prescriptiva: conducente a la obtención de la titulación	Prescriptiva: conducente a la obtención de la titulación

Fuente: elaboración propia.

En Colombia, una vez finalizada la formación inicial docente, los aspirantes al ejercicio de la docencia se presentan a un concurso consistente, de conformidad con el Decreto 3982 de 2006, en la aplicación de pruebas de aptitudes y competencias básicas cuyos resultados de selección darán paso a la aplicación de una prueba psicotécnica, la realización de una entrevista y la valoración de antecedentes.

Alemania es el único de los países donde existe una verdadera fase de inducción profesional (habitualmente llamado servicio preparatorio, de una duración de 3-4 semestres en función de Landers. Esta fase se inicia después del segundo examen de estado (al finalizar el master) y es necesaria para poder ser docente titular en un centro escolar. Si bien en Francia no existe una fase de inducción propiamente dicha, cabe señalar que en realidad los períodos de prácticas del MEEF-2, aun cuando forman parte de la formación, implican la conducción de la clase en responsabilidad y el docente es remunerado con lo que se acercan a un período de verdadera inducción.

**Tabla 7.** Acreditación/Habilitación

INDICADOR	COLOMBIA	ARGENTINA	FRANCIA	ALEMANIA
<b>Institución responsable</b>	Expedición institucional bajo certificación estatal	Expedición institucional bajo certificación jurisdiccional conforme a lineamientos nacionales.	El título de “professeur des écoles” es impartido por el Ministerio de Educación Nacional al superar el Master -2	- El título es expedido por el Ministerio de Educación y Universidades federales.
<b>Acreditaciones específicas</b>	Concurso especial para ser profesores de etnoeducación.	La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe posee un sistema de carrera y de plan de estudios propio, al margen de la carrera de Profesorado en Educación Primaria	El profesor puede promocionar a otros cargos: conseiller pédagogique, inspecteur,... con formación complementaria.	

## Capítulo 4

<b>Vigencia de la acreditación</b>	Tres tipos de evaluación: 1. Evaluación del período de prueba. 2. Evaluación anual del desempeño docente. 3. Evaluación de competencias.	Permanente tras la superación del mecanismo de selección establecido en cada provincia para el ejercicio público docente (salvo sanción grave) -No existen mecanismos de evaluación del desempeño docente.	Evaluaciones cada seis años con informe del inspector y director del centro	El profesor debe pasar cada 5 años un período de acreditación
<b>Titulados trabajando 3 años después de acabar estudios (%)</b>	40 %. Muchos deciden continuar estudios en la universidad.	40-50%. Muchos lo comparten con estudios universitarios	100%. Al realizar la selección antes del Master-2, todos los que la superan y cursan este máster tienen un puesto de profesor asegurado	80 % al cabo de 2 años

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a Colombia, las acreditaciones docentes las expedirán las propias instituciones educativas debidamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional y los egresados recibirán el título de normalista superior, que lo habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en educación básica primaria (Art. 9 del Decreto 4790 de 2008). El concurso de méritos y período de prueba que da acceso a la profesión docente como tal, está regido a nivel nacional a través de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Es la corte Constitucional mediante sentencia C-175 de 2006 la que establece que la administración, organización y vigilancia de la carrera docente corresponde a la Comisión Nacional del Servicio Civil (MEN, 2017).

En el caso argentino, los títulos docentes son expedidos por los propios institutos formadores (públicos o privados) bajo la certificación del Estado Provincial en el marco del Sistema Educativo Nacional. Estos habilitan para el ejercicio profesional. Por su parte, el artículo 76 de la LEN (2006) asigna al Instituto Nacional de Formación Docente, la competencia de “aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a (...) validez nacional de títulos y certificaciones”. Regulaciones que deben a su vez diseñarse atendiendo a los criterios que, para la homologación y el registro nacional de títulos y certificaciones, corresponde establecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, tal y como prescribe el artículo 78 (INFD, 2007).

Respecto a acreditaciones específicas, es necesario destacar en Colombia, el Concurso especial para ser docentes etnoeducadores que atienden población afrocolombiana y raizal. El decreto 140 de 2006 explicita que el candidato deberá realizar una prueba integral etnoeducativa (saberes básicos y específicos afrocolombianos; principios de etnoeducación, aptitudes y psicotécnico), presentar un proyecto etnoeducativo, valoración de antecedentes y entrevista. Al igual que el procedimiento general, se generará una lista de elegibles para ser nombrados en período de prueba y los docentes y directivos docentes en etnoeducación deberán obtener, al menos, 60 y 70 puntos para superarlo.

En el caso argentino, remarcar, tal y como ha sido señalado con anterioridad, que la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe posee un sistema de carrera y de plan de estudios propio, al margen de la carrera de Profesorado en Educación Primaria.

En lo tocante a la vigencia de las acreditaciones, en Colombia, una vez los docentes ocupan los cargos vacantes son sometidos a tres tipos de evaluación (MEN, 2008): la evaluación del período de prueba, la evaluación anual de desempeño laboral y la evaluación de competencias. Las dos primeras son de carácter obligatorio y la tercera de ellas de carácter opcional. De la evaluación positiva del período de prueba depende el acceso al Escalafón Docente Nacional y, por tanto, el ingreso oficial a la profesión docente, mientras que el segundo tipo de evaluación tiene carácter formativo.

En Argentina, la superación del mecanismo de selección establecido en cada provincia para el ejercicio público docente (concurso, generalmente, de antecedentes) y que supone acceder a un cargo titular a través de las instancias que las Juntas de Clasificación implementan, le da al docente el derecho de estabilidad en el mismo y, salvo sanciones graves, no será apartado del ejercicio docente. A su vez, a diferencia del resto de países analizados, en Argentina no hay evaluación del desempeño docente, lo que pudiera generar efectos negativos en el disfrute de una educación calidad.

En Francia no existe un mecanismo específico de acreditación diferente a la obtención de la titulación al acabar el Master 2 en la ESPE. Los profesores una vez nombrados pasan por diferentes períodos de evaluación, realizada a partir de informes de los directores de los centros y de la inspección pedagógica.

Finalmente, en Alemania, los tres-cuatro semestres de prácticas (servicio profesional o Referendariat, realizados al terminar el Master de Formación del profesorado constituyen el requisito para tener la habilitación para la docencia. Posteriormente los profesores alemanes son evaluados cada cinco años y de su resultado dependerá su movilidad y ascenso en la carrera docente.

### 3. Conclusiones comparativas

Analizar los cuatro países elegidos, en ese binomio Europa – América expresamente buscado nos ha permitido lanzar una mirada sobre la formación del profesorado que va mucho más allá de las variables que en el trabajo se han analizado. No necesariamente porque estos países sean Representantes o modelo de un planteamiento formativo determinado, pero sí porque reflejan realidades comunes a los países de esos dos entornos.

El sistema educativo marca las realidades formativas de los docentes que encontramos en los diversos países. En algunos casos respecto a su flexibilidad: Francia y Alemania plantean casi un único camino para convertirse en profesor, mientras que Colombia y Argentina presentan diferentes vías. La primera de las situaciones permite modelar más claramente el perfil del futuro docente, mientras que la segunda, gana en riqueza respecto a recorridos personales para llegar a la docencia, pero al tiempo, pierde cohesión respecto al tipo y perfil del profesorado.

La duración de los estudios previos a la entrada en la formación inicial es otro de los parámetros importantes porque delimita la edad, madurez y experiencia del docente novel. Entre los países estudiados, en Argentina podrán entrar como docentes en el sistema educativo a partir de los 21-22 años, los colombianos pueden hacerlo a partir de los 18-19 años, mientras que los franceses lo harán después de los 24-25 años y un docente alemán difícilmente acabará el Referendariat (inducción profesional) antes de los 26 años. Esto supone que puede haber hasta 8 años de diferencia en la edad de ingreso entre un docente colombiano y alemán, con las correspondientes diferencias de madurez, conocimientos y experiencia que sin duda tienen una repercusión en su tarea docente.

Entre los países analizados hay fuertes diferencias de expectativa en cuanto al Desarrollo Profesional Docente. Eso nos lleva a la pregunta de si la formación inicial del docente se entiende como fin en sí misma o como situación propedéutica hacia otros estudios. La respuesta es claramente diversa y conlleva un planteamiento también diverso del rol y status del docente. Muchos de los docentes colombianos y argentinos que acabaron su título continuaron estudiando en la universidad, a veces compaginándolo con su trabajo como profesores y en otras muchas ocasiones, no. Eso implica que para muchos de ellos el rol del docente es difuso y su status se entiende más bien como provisional. Por el contrario, un docente francés, que entra en la docencia después de una fuerte selección, o un docente alemán que dedica seis-siete años a su formación como tal, tienen una idea mucho más precisa de cuestiones de roles y estatus.

La expectativa respecto a la búsqueda de empleo y su remuneración económica son otros aspectos determinantes en la concepción de la profesión y su deseo de afincarse en ella. Un docente francés que ha pasado su “concours” de selección al final del Master-1, tiene un puesto de trabajo seguro. Un docente alemán que alcanzó su habilitación al acabar el Referendariat (Servicio Preparatorio) encontrará trabajo en un 80-90 % de los casos en el primer año. Un docente colombiano o argentino solo encontrará ese trabajo en un 35-40% de los casos (un docente español solamente en un 15-20%). Es evidente que el entusiasmo por la profesión no puede ser el mismo entre ellos. Al mismo tiempo la retribución económica y otras condiciones laborales marcan completamente ese desarrollo docente. Buena parte del profesorado colombiano y argentino de primaria o secundaria deben trabajar en más de un centro escolar (a veces hasta tres) para conseguir mantener a la familia. Resulta difícil hablar de Innovación e investigación educativa a un docente que puede tener ocho o más horas de clase diaria. Se hace evidente la necesidad de desarrollar políticas que mejoren la situación de los docentes, especialmente en los países latinoamericanos, si queremos pedir después mayor dedicación e implicación de los docentes.

Los cuatro países analizados hablan de “escuela inclusiva” y de la necesidad de atender a un alumnado diverso, tanto a nivel funcional como cultural o social. No obstante, cuando se analizan a fondo los currícula de formación se observa poca carga formativa respecto a esta cuestión. Da la impresión que se insiste más en la idea de “escuela inclusiva” que en los medios, recursos, organización y metodología que la hagan posible.

El nivel de centralización / descentralización de la educación un país tiene mucho que ver con la estructura concreta de ese estado. En los cuatro países analizados, encontramos dos, Argentina y Alemania, con una estructura de carácter federal en el Estado que trasladan a la organización del sistema educativo. De ese modo, en el caso argentino, la educación depende de las provincias y en el alemán, de los Landers. Con todo, siempre hay una serie de competencias que el estado se reserva para dotar de una cierta cohesión a los planteamientos educativos del estado.

En territorios extensos, como las provincias argentinas, (Santa Cruz, al sur, tiene la mitad de extensión de España, o Salta, al norte es un tercio del territorio español) y al mismo tiempo con una diversidad étnica importante se produce fácilmente el fenómeno de la “centralización de la descentralización” es decir que desde la capital provincial donde está el Ministerio de Educación se fijan normas y criterios en ocasiones muy alejadas de la realidad educativa local.

Los niveles de centralización son mucho más fuertes en Francia, donde históricamente el gobierno del estado se ha desarrollado desde París. Aun así, es evi-

dente que en los últimos 30 años ha habido un proceso de descentralización que llevó a configurar el territorio educativo en 17 “Académies regionales”, cada una de las cuales subdividiéndose en diversas academias hasta llegar a 30 en el estado. Aun cuando las grandes decisiones educativas se siguen tomando en París, la concreción de esas decisiones se ejecuta, a veces con matices diferentes desde las “Académies”.

El caso colombiano es totalmente singular y no sigue los estándares de centralización-descentralización. De entrada, observamos que es un modelo de estado bastante centralizado aun cuando los departamentos tengan un cierto nivel de autonomía. Pero al mismo tiempo, no hemos de olvidar que Colombia está cerrando un capítulo de 50 años de su historia en el que la acción de los diversos movimientos guerrilleros hizo que la acción del estado no llegara realmente a una buena parte del territorio. Por ello, la educación y la propia estructura del sistema educativo se van configurando más por binomios como rural/urbano, de fácil o difícil acceso, de población mestiza, criolla o indígena, etc., más que por el factor de centralización.

Hay una clara tendencia de integración o acercamiento de la formación de docentes en la universidad. Las Escuelas Normales superiores que encontramos en Colombia, Argentina y con otra denominación en Alemania tienden a establecer puentes con la formación universitaria, o a integrarse en la misma como en el caso francés. Esto plantea un cierto dilema pues cuanto más se integra en la universidad más crece su contenido teórico por contraposición a los aspectos prácticos del oficio de enseñar. Algunos países empiezan tímidamente a buscar fórmulas que permitan el acceso a la formación a los propios docentes de primaria y secundaria, intentando superar muchas trabas administrativas, más que cuestiones personales o metodológicas. Parece que algo ha empezado a moverse, pero no podemos pasar mucho más tiempo en una situación en la que los mejores profesionales de nuestras escuelas no puedan intervenir en la formación de los noveles.

Es evidente que el aprendizaje del oficio de profesor requiere tiempos de contacto con la realidad escolar, se a nivel de observación, de colaboración o de responsabilidad de la propia clase. Los cuatro países analizados, como prácticamente todos, lo resuelven a través de las prácticas. Sin duda constituyen un instrumento válido pero los contextos y especialmente las responsabilidades son diferentes a las que debe afrontar cotidianamente un profesor. Por eso se hace necesario un período de inducción profesional donde debidamente apoyado el docente experimente la realidad de la clase y de la escuela. De los países analizados, solamente Alemania cuenta con ese período y en cierto modo también Francia, aun cuando en este caso son prácticas del Master en su último año. Lo que parece evidente es que el nivel de apoyo y seguimiento de este período determinan su utilidad.

Para nosotros, este estudio ha supuesto, entre otras cuestiones, un arduo trabajo de selección de información. Es cierto que hoy tenemos mucha información en medios diversos, pero nuestro esfuerzo de selección y síntesis, así como el ofrecimiento de una serie de conclusiones comparativas en este capítulo pretenden ofrecer un serio elemento de reflexión en el análisis del Desarrollo Profesional docente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrêté du 12/5/2013. Formation des enseignants. Définition des Compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Bulletin Officiel n° 29, du 22 /7/2013. Recuperado de : <http://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>
- CFE (2007). Resolución CFE N.30/07, de 29 de noviembre. Anexo I: Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/53996/12930.pdf?sequence=1>
- CFE (2010). Resolución CFE N° 119/10, de 30 de septiembre. Anexo I: La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10_01.pdf)
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Décret n° 2013-50 du 15 janvier 2013 relatif à l'emploi d'avenir professeur. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/afichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT0000269-44982&dateTexte=&categorieLien=id>
- Decreto No.140, por el cual se modifican parcialmente el Decreto 3323 de 2005 y se reglamenta el proceso de selección mediante concurso especial para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones. Publicado en Diario Oficial No. 46160, del 23 de enero de 2006. Colombia.
- Decreto No.1278. Estatuto de profesionalización docente. Publicado en *Diario Oficial*, No. 44840, del 20 de junio de 2002. Colombia.
- Decreto No.3982, por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto-ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación. Publicado en *Diario Oficial*, No. 46449, del 11 de noviembre de 2006. Colombia.



- Decreto No. 4790, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Publicado en *Diario oficial* No. 46.840, del 19 de diciembre de 2008. Colombia.
- Delpy, F (2010). Allemagne : la réforme de la Formation initiale des enseignants. En *Spirale – Revue de Recherches en Éducation – 2010 N° 46 (87-96)*. Recuperado de [https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/delpy\\_spirale\\_46.pdf](https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/delpy_spirale_46.pdf)
- European Commission (2018). EACEA National Policies Platform: Eurydice. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en)
- IIFE (2001). Formación Docente Inicial. Recuperado de: [http://www.buenosaires.iife.unesco.org/sites/default/files/informe05\\_form\\_docente.pdf](http://www.buenosaires.iife.unesco.org/sites/default/files/informe05_form_docente.pdf)
- INFD (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>
- KMK (Beschluss vom 16.12.2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Recuperado de: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- KMK (Beschluss vom 02.06.2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. *Recuperado de* [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf)
- KMK (Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008) *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Recuperado de: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf)
- KMK (Beschluss vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010) *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Recuperado de [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK\\_Laendergemeinsame.Strukturvorgaben.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_Laendergemeinsame.Strukturvorgaben.pdf)
- Ley No. 115. Ley General de Educación. Publicado en *Diario Oficial*, No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. Colombia.
- Ley No. 26075. Ley de financiamiento educativo. Publicada en *Boletín Oficial*, No. 30822, del 12 de enero de 2006. Argentina.

- Ley No. 24521. Ley de Educación Superior. Publicada en el Boletín Oficial No. 28204, del 10 de agosto de 1995. Argentina.
- Ley No. 26206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el *Boletín Oficial*, No.31062, del 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Ley 24.049. Ley de transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos. Publicada en *Boletín Oficial* del 7 de enero de 1992. Argentina.
- Ley No.24195. Ley federal de educación. Publicada en Boletín Oficial del 14 de abril de 1993. Argentina
- LOI n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, du 8 juillet 2013 Recuperado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- MED/DiNIECE (2013). *La Educación Argentina en Cifras 2013*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110007/2013%20Educa%C3%B3n%20Cifras%20WEB%2031-3-14.pdf>
- MEN (2008). *Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002* Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2009). *Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-205294\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-205294_archivo_pdf.pdf)
- MEN/Universidad de la sabana (2011). Estrategia de acompañamiento a docentes nóveles. BID- Proyecto Sistema integrado de formación de capital humano. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles327885\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles327885_recurso_1.pdf)
- MEN (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- MEN (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- MEN (2017). Concursos. Bogotá: Mineducación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48460.html>
- Ministère de l'Éducation National (2018) : EDUSCOL. Pour l'École et la Confiance. Recuperado de <http://eduscol.education.fr/>
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018). Base de datos de la OECD: OECD.Stat. Recuperado de <http://stats.oecd.org/>
- OIE (2010). *Datos Mundiales de la Educación*. 7ª Edición.2010/11.Argentina. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Argentina.pdf)
- OIE (2010). *Datos Mundiales de la Educación*. 7ª Edición.2010/11.Colombia. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf)
- Ramirez, E (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en Perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España". En *Tendencias Pedagógicas*, n° 25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164831.pdf>
- Rebolledo, T (2015). La formación inicial del Profesorado de educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado, en *Revista Española de Educación Comparada*, 25 (2015), 129-148 DOI: 10.5944/reec.25.2015.14787
- UNESCO/IIEP (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Recuperado de [http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado\\_arte%2520jornada%2520escolar.pdf](http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf)



## CAPÍTULO 5

# EXPERIENCIAS EUROPEAS DE COLABORACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO BELGA

Joan María Senent  
*Universidad de Valencia*

### 1. Introducción

Parece evidente que una de las cuestiones educativas sobre la que la mayoría de países europeos parecen no sentirse satisfechos es la organización de la formación inicial del profesorado. Una prueba evidente de esto es la cantidad de proyectos de reforma de la formación que en estos momentos se debaten en Europa, incluida España. En los últimos meses diferentes proyectos de iniciativas diversas han circulado entre las universidades como prólogo a una reforma que se anuncia desde hace varios años, pero no parece acabar de concretarse.

Casi todo el mundo está de acuerdo en que

la formación que aporta la universidad debe estar estrechamente vinculada a la práctica, y debe construirse sobre la realidad de la escuela y el instituto como eje vertebrador de la formación profesional del docente y de su identidad profesional. Universidades y centros educativos deben trabajar de manera colaborativa <sup>1</sup>

Parece haber también un acuerdo en la necesidad de establecer una colaboración entre las administraciones y profesionales que intervienen en el campo de la

---

<sup>1</sup> Documento de debate del Grupo de Mallorca. Pag.3

docencia. La propia Conferencia de Decanos de Facultades de Educación indica que

las diferentes etapas de la carrera profesional docente deben estar articuladas entre ellas y ser coherentes. Actualmente ni están articulados ni existe un enfoque coherente entre ellas. Para ello es imprescindible una fórmula de colaboración continua entre las administraciones educativas y las Facultades de Educación. La colaboración necesaria solo es posible mediante el compromiso efectivo de todos los agentes implicados: gobierno (central y autonómicos), partidos políticos, Facultades de Educación y profesionales en ejercicio <sup>2</sup>

Por ello, al plantear la investigación de mi período sabático me pareció oportuno analizar qué experiencias se estaban desarrollando en los diferentes países de Europa sobre ese respecto, qué fórmulas de colaboración entre las administraciones y los profesionales se estaban tejiendo para hacer efectiva esa necesidad y al tiempo acuerdo a desarrollar en la formación inicial del profesorado.

Como una de las cuestiones candentes cuando se discute la reforma de la formación inicial del profesorado es encontrar justo esa fórmula que permitiera integrar en esa formación a docentes de infantil, primaria o secundaria en ejercicio y con ejemplos y en muchos casos, años de experiencia de buenas prácticas docentes, he iniciado mi investigación por un país que hace pocos años ha propuesto una nueva e interesante fórmula: Bélgica.

En el caso español la fórmula de los profesores asociados que en su definición podría ser una vía de solución a la cuestión anterior. No ha dado resultados porque, entre otras razones, en los últimos diez años y como consecuencia del frenazo de plazas provocado por la baja tasa de reposición que hemos tenido como consecuencia de las decisiones gubernamentales, el número de profesorado asociado se ha multiplicado y en muchos casos ya no respondía al perfil antes comentado, sino que incluía muchos titulados en licenciaturas educativas pero que no habían sido nunca docentes.

La necesidad de que los futuros docentes conozcan la realidad de la escuela o del instituto en el que posteriormente intervendrán es algo que tradicionalmente ha estado vinculado al modelo de prácticas. Si bien es cierto que las carreras de formación del profesorado tienen períodos de prácticas importante, también lo es que la relación entre los centros de prácticas y las propias universidades es en muchos casos lejana y son pocas las ocasiones en el que el seguimiento de las prácticas de los alumnos desemboca en una presencia del profesorado de los centros en la universidad de manera que los estudiantes pudieran conocer de primera mano sus experiencias de buenas prácticas docentes.

---

<sup>2</sup> Documento de la Conferencia nacional de Decanos/as y Directores/as de Educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para establecer una carrera profesional. Pag 7.

La cuestión de la colaboración entre la Universidad y los centros de enseñanza obligatoria se plantea en la mayoría de los países europeos y muchos de ellos exploran diversas soluciones. El presente documento analiza el caso belga, concretamente de la Comunidad francófona, pues es uno de los ejemplos más interesantes y al mismo tiempo basado en decretos ministeriales que han modificado la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en los últimos tres años.

El sistema me era conocido por los intercambios docentes habituales y por mi participación en varios cursos en diversas Haute Ecole de formación del profesorado así como por las reuniones en la Asociación Internacional Comenius de la que la Facultad forma parte, así como siete “Haute Ecole” belgas cuya actividad fundamental es la formación del profesorado de enseñanza no universitaria, pero he podido realizar un trabajo de campos a base entrevistas en las Escuelas de Lovaina, Champion-Namur y Bruselas, así como grupos de discusión con estudiantes de postgrado cuya titulación de origen era profesor de E.Infantil, Primaria o secundaria, así como docentes en estas Escuelas. El documento contiene las informaciones recogidas a nivel directo sin haber realizado un tratamiento de las informaciones como correspondería a un documento ya terminado.

### **2. Contexto: El Sistema de Formación del Profesorado en Bélgica**

En Bélgica, la formación del profesorado de Educación Infantil (Normale Maternelle), Primaria (Normale Primaire) y Secundaria Obligatoria (Régents) se realiza en la Educación superior, como ocurre en otros tantos países centroeuropeos (Holanda, Dinamarca, Alemania, Austria, Luxemburgo, ...) en las “Haute Ecole” (Hogeschool en la Comunidad Flamenca) que son instituciones de educación superior no universitaria. Este tipo de instituciones desarrollan la formación de la mayoría de profesiones de carácter aplicado (maestros, educadores, logopedas, psicomotricistas, traductores, trabajadores sociales, enfermeros, fisioterapeutas, etc) que en el caso español se desarrollan actualmente en grados universitarios y están dentro de la universidad desde el final de los años 70, es decir hace bastante tiempo.

El sistema de las Escuelas Superiores (“Hautes Ecoles”) ha seguido en los últimos años el ritmo de procesos de fusión que también han seguido las universidades al tiempo que se producía un acercamiento entre ambos sistemas que hacía posible algunos aspectos relacionados con la arquitectura del proceso de Bolonia, por ejemplo, que sus graduado pudieran continuar haciendo másters en las universidades o incluso que se organizaran algunos masters conjuntos entre instituciones de los dos sistemas.

No obstante, las “Hautes Écoles” siempre han defendido su independencia de la universidad y han remarcado que ellas proporcionan unos procesos de aprendizaje muchos más cercanos a la realidad práctica y desde ese punto de vista forman mejor a profesionales que van a intervenir en contextos donde sus procedimientos pueden ser más importantes de su saber conceptual o de su nivel de investigación.

Tanto los futuros maestros de educación infantil, primaria o secundaria inferior siguen una formación de 180 créditos durante tres años, en un modelo simultáneo más generalista en los dos primeros años, menos en el caso de los Régents (profesores de secundaria inferior) se especializan en dos o tres disciplinas que serán su campo de trabajo profesional. En los tres casos, sus prácticas docentes pesan mucho en el total del curriculum y la colaboración entre las instituciones de enseñanza elemental y los docentes de las “Hautes Écoles”, como describimos en las siguientes páginas se va haciendo cada vez más palpable.

Los profesores de la educación secundaria superior se forman en las universidades donde deben realizar una licenciatura (4 años) seguida de un master de finalidad didáctica. También en este ámbito empieza a darse experiencias de colaboración entre los docentes universitarios y los docentes de la secundaria superior, aunque no existe una normativa claramente definida como en el caso de las Escuelas Superiores.

### **3. Sistemas de colaboración docente en la formación inicial del profesorado belga no universitario**

De cara a obtener más información sobre los sistemas de colaboración docente y su funcionamiento en el día a día de las Escuelas Superiores, he realizado un trabajo de campo durante el año 2017, con entrevistas y grupos de discusión en cuatro instituciones superiores de formación del profesorado:

- Haute École Léonard de Vinci - Louvain-la-Neuve
- Haute École Henallux - Champion - Namur
- Haute École Léonard de Vinci - Siège central Bruxelles
- Haute École HELMO (Liège)

Y he recibido información complementaria de la Haute École en Hainaut de Mons.

#### *3.1 Trabajo de campo en la HAUTE ÉCOLE (HE) HENALLUX (Namur - Luxembourg) - Champion*

- Grupo de discusión: Responsable Relations Internationales, Profesor de matemáticas en la Escuela Normal secundaria, Directeur de la Haute Ecole.



- Observación participante en la clase del “Atelier de Formation Pratique”, en la sección de Maternelle (Infantil),
- Resumen Informaciones recogidas en las entrevistas, observaci y grupos de discusión:

a) Maîtres de stages (MS) (Tutores de prácticas en los centros):

Buscan un sistema que intensifique la colaboración con los MS que es relativamente escasa a nivel global aun cuando pueda ser importante a nivel particular.

Una de las iniciativas es un proyecto que permita a los estudiantes participar en clases de recuperación con aquellos escolares que tengan dificultades académicas. Han comenzado con 4 escuelas de Champion.

Tienen dificultades para encontrar y mantener escuelas que acepten alumnos de prácticas y profesores que deseen ser tutores y acepten a los alumnos/as en sus clases. Las escuelas firman un acuerdo de colaboración, que en realidad es una manifestación de voluntad de colaboración pero que no les obliga a nada concreto, aunque permite que los estudiantes estén cubiertos por el seguro escolar.

Hasta el año 2001 tenían una “escuela aneja” donde se desarrollaban la mayoría de las prácticas. Desde el decreto de reforma de ese año ya no la tienen.

Los MS (tutores en los centros) reciben una pequeña gratificación de la administración cuando tutorizan alumnos de 2º o 3º curso. No cuando son estudiantes de 1º.

En la sección Normale-Maternelle, ofrecen una formación para los MS. Es seguida de forma minoritaria. En Normale Primaire ou Secondaire no llegan a proponer esta formación porque los tutores no vienen.

Los futuros profesores de E. Infantil (Maternelle), primaria y secundaria inferior (Regendat) siguen una formación de tres años, en un modelo simultáneo en las Haute Ecole.

Para la secundaria superior, la formación se realiza en la universidad donde los licenciados (4 años) deben hacer también un Máster posterior si desean ser profesores. (modelo consecutivo)

b) Seguimiento y Evaluación de las prácticas:

Tienen 1 período de prácticas de 2 semanas en 1º, uno de 3 semanas en segundo y uno de 4-5 semanas en 3º. En Maternelle y primaria, el tutor de la HE visita la escuela de prácticas normalmente 1 vez por semana. En secundaria las visitas se realizan cada 1-2 semanas y las hacen 1 pedagogo y un profesor de disciplina que procuran no ir el mismo día. Nunca avisan del día o la clase en la que van a ir a observar.

Indican que a veces el estudiante tiene dificultad para contentar al MS y al tutor de la HE pues no siempre tienen los mismos criterios.

Una de las formas que utilizan de seguimiento de lo trabajado en las prácticas es pedirle al estudiante que de las competencias que se desarrollan en su título, describa y justifique aquellas que ha trabajado durante las prácticas.

La evaluación de las prácticas se realiza a partir de los siguientes instrumentos:

- Dossier con todas las preparaciones que el estudiado ha realizado para sus clases, fechado y firmado por el tutor o profesor de la clase de primaria o secundaria.
- Memoria final del estudiante
- Informe evaluador del tutor del centro (ME)
- Informe de los profesores que lo observaron en clase (pedagogo + profesor disciplina)
- Autoevaluación del estudiante

c) Reforma de los estudios de formación del profesorado en Bélgica

Confirmando las informaciones recogidas en LLN (Louvain-la-Neuve), el director me indica que la reforma parece que irá a prolongar un año más la formación, ampliando el grado y no creando un master. Aun cuando de momento solo tienen borradores y rumores, parece que ese aumento implicará un período de prácticas bastante más prolongado.

Actualmente las HE no pueden organizar un máster sin contar con alguna participación (aunque sean unas pocas horas impartidas) de las universidades. Esto hace que haya muy pocos masters directamente relacionados con la Formación del Profesorado que se estén impartiendo en las Haute Ecole. Tampoco pueden impartir Doctorado.

d) Colaboración Haute Ecole – Escuelas de primaria/secundaria en la formación del profesorado: “Ateliers de formation pratique”.

Desde la reforma de 2013 el plan de estudios de las HE belgas de formación del profesorado en sus tres niveles (Maternelle, Primaria y Secundaria Inferior (Regendat) tienen una asignatura en cada uno de los cursos que se denomina: “Ateliers de formation pratique”. Esta materia de unas 60 h. por curso es impartida por tres profesores:

- Un psicopedagogo
- Un profesor de la HE de didáctica aplicada de una disciplina
- Un profesor/tutor de una escuela de E.Infantil (maternelle), Primaria o Secundaria

El sistema de impartir la materia cambia de una Haute Ecole a otra. En algunos casos el equipo actúa de forma interdisciplinar y llevan la materia entre los tres. En otros el curso se divide en tres bloques y cada profesor se hace cargo de uno de ellos. En cualquier caso, la nota final de la asignatura es única y aunque los

profesores trabajen de forma separada se han de poner de acuerdo para evaluar conjuntamente la materia.

El contenido del curso se refiere al análisis de situaciones de clase, a estrategias didácticas utilizadas en el aula, al análisis de materiales y recursos didácticos, etc.

Procuran que en primaria los profesores de los centros que vienen en cada curso provengan de ciclos diferentes. En la formación de profesor de secundaria inferior, los alumnos trabajan 2-3 disciplinas en los profesores que vienen de los centros son de esas disciplinas.

En ocasiones, en algunas de las clases de esta materia, los alumnos se desplazan en pequeños grupos a las escuelas y las clases se imparten directamente en el aula de infantil, primaria o secundaria de donde viene el profesor.

Los profesores de los centros que imparten esta materia son pagados por la Haute Ecole de igual modo que los psicopedagogos o los profesores de disciplina.

Las clases de esta materia se concentran en los miércoles por la tarde (no hay clase en la escuela belga) o los viernes. En este último caso los profesores acuden todo el día a la HE y son sustituidos en la escuela primaria o secundaria.

En la escuela secundaria los profesores que acuden a las HE a impartir esta materia deben tener una reducción de horario (aunque me dicen que no siempre ocurre).

La evaluación de los dos años de experiencia es bastante positiva. Los estudiantes indican en sus evaluaciones que es una de las asignaturas que más valoran. Los profesores del grupo de discusión me señalan que han aprendido muchos aspectos prácticos de los profesores que vienen de los colegios de primaria o secundaria.

Las HE tienen libertad para contratar aquellos profesores de Infantil, primaria o secundaria que les convengan. Me indican que lo más frecuente son profesores que han conocido en sus visitas a los centros de prácticas y les ha llamado la atención su forma de trabajar, o en ocasiones porque siguen una metodología interesante o utilizan materiales o recursos innovadores-

Esta materia, "Ateliers de formation pratique" se imparte en todas las HE, tanto sean de la Red Libre (privada concertada) o de la Red oficial (dependientes de la Comunidad (francófona o flamenca). Los profesores que imparten esta materia pueden provenir de cualquier escuela, tanto de la Red Libre (privada concertada, mayoritaria en Bélgica), de la Red Comunal (dependiente de los ayuntamientos) o de la Red oficial (dependientes de la Comunidad (francófona o flamenca), aunque me indican que lo más habitual es que se busquen profesores de escuelas de la misma red.

Las clases de la Haute Ecole son de 30-40 estudiantes. No pueden hacer selección de estudiantes y están obligadas a admitir a cualquiera que tenga su diploma de secundaria. El número de estudiantes se ha mantenido bastante estable tanto en la HE HENALUX como en el conjunto de HE belgas. No se han producido situaciones de overbooking de estudiantes ni en las HE de la Red libre ni en las de la red oficial (aunque no me saben explicar por qué se mantiene ese equilibrio). El gobierno de la Comunidad (francófona o flamenca) les da el mismo dinero por grupo tengan 30 o tengan 45 alumnos en la clase. Los alumnos pagan unos 700 € de matrícula. El precio es el mismo tanto en la HE de la Red Libre como en las de la Red Oficial. Habitualmente las HE tienen 1 o 2 grupos por sección (Infantil, primaria o secundaria) por lo que se mueven entre 350-650 estudiantes de formación del profesorado. (las HE suelen tener al mismo tiempo otras carreras (logopedia, psicomotricidad, educador especializado...)).

### 3.2 Trabajo de campo en la HAUTE ECOLE LÉONARD DE VINCI - Sede Louvain-la-Neuve y sede Bruxelles

#### HAUTE ECOLE LÉONARD DE VINCI - Louvain-la-Neuve

- Personas entrevistadas: HAUTE ECOLE LÉONARD DE VINCI - Louvain-la-Neuve
- Personas entrevistadas: Coordinadores de Prácticas ( HELV - LLN), Responsable Relaciones Internacionales, Profesor didáctica de la Geografía Escuela Normal Primaria Sindicalista en la Haute Ecole, Psicopedagogo- Profesor de la materia « Ateliers de Formation Pratique »
- Grupo de discusión con los estudiantes del Postgrado de “Pédagogie Comparée des systèmes éducatifs en Europe”, donde intervengo como profesor. (En esta edición los estudiantes son diplomados en la Sección de la HE de secundaria y de maternelle (infantil) así como algunos Erasmus de Italia y Alemania).

#### HAUTE ECOLE LÉONARD DE VINCI -Bruxelles

- Grupo de discusión con los estudiantes del Postgrado de “Pédagogie Comparée des systèmes éducatifs en Europe”, donde intervengo como profesor. (En esta edición los estudiantes son diplomados en la Sección de la HE de secundaria y de maternelle (infantil) así como algunos Erasmus de Italia y Alemania).
- Entrevista con el Psicopedagogo y responsable del Servicio « Aide à la réussite » (Orientación para el éxito)
- Resumen Informaciones recogidas en las entrevistas y grupos de discusión:

A partir del decreto del 2013 han desarrollado un plan de estudios interdisciplinar basado en “unités d’enseignement” donde se cruzan diversas asignaturas, generando unidades didácticas de carácter interdisciplinar. El proceso de diseño de ese plan de estudios fue largo, pero aportó un mayor conocimiento de la escuela, así como un gran enriquecimiento profesional al desarrollar un intenso trabajo de equipo. Ahora dos años después de iniciarlo consideran que han llegado a producciones por parte de los grupos de estudiantes muy avanzadas en cuanto a los planteamientos interdisciplinarios y desarrollando las competencias básicas.

Me indican que durante el proceso de preparación de estas “unités d’enseignement” participaron algunos “maîtres de stages” (tutores de prácticas de los centros) en los equipos que desarrollaron las unidades interdisciplinarias, especialmente aquellos que intervenían como docentes en la asignatura “Ateliers de Formation Pratique”.

En el caso de la Haute Ecole “Léonard de Vinci” de Lovaina, las unidades de enseñanza de carácter interdisciplinar las han concretado en una materia de 7 ECTS (“L’enfant qui apprend”) que está presente en los tres cursos de formación. Esta materia está compartida por profesores de didácticas especiales de las diferentes disciplinas, de psicología de aprendizaje y de psicología del desarrollo.

Respecto a la materia “Ateliers de Formation Pratique” compartida con los profesores de Infantil, Primaria o secundaria, me indican que se desarrolla habitualmente los miércoles por la tarde pues es el momento en que no hay clase en enseñanza obligatoria, aunque en otras ocasiones, los profesores de las escuelas vienen los viernes y en muchos casos son sustituidos en sus centros por estudiantes de la Haute Ecole del último año que realizan allí las prácticas. En otras ocasiones, la colaboración se concreta en actividades conjuntas de carácter excepcional entre las H.E y las escuelas

Suele ser a través de las visitas de seguimiento de prácticas en las escuelas (infantil, primaria o secundaria) cuando se capta a estos profesores y posteriormente se les invita desde la Haute Ecole, que es la institución que les paga su salario como docentes de esa materia. Buscan profesores que tienen “buenas experiencias de docencia” en las aulas para que puedan mostrarlas a través de su colaboración en los Talleres de formación práctica. Asimismo, han iniciado la constitución de grupos de investigación mixtos (profesores de la H.E y de enseñanza obligatoria que participen como “Maîtres de Formation Pratique”) sobre temáticas concretas y muy aplicadas en la escuela primaria o secundaria: iniciación numérica, dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, etc.

### 3.3 Trabajo de campo en la Haute Ecole HELMO (Liège)

- Entrevistas a las profesoras de los “Ateliers de Formation Pratique”, a su vez docentes en escuela infantil, primaria y secundaria.
- Observación participante en las clases de los “Ateliers de Formation Pratique”, en las secciones de Maternelle (Infantil), Primaria y Secundaria
- Resumen de las informaciones recogidas:

Las tres profesoras me indican que, a diferencia de otras Escuelas Normales, aquí los “Ateliers de Formation Pratique” son diversificados y los hay en las áreas de “Despertar científico”, Francés, Psicopedagogía-Observación de la clase, Gestión de la clase y Matemáticas. El objetivo de estos talleres de formación práctica sería colocar el binomio teoría - práctica en una relación de funcionalidad recíproca: la teoría debería servir para elaborar y regular los procesos de enseñanza, y la práctica para contextualizar, experimentar y reorganizar los contenidos teóricos.

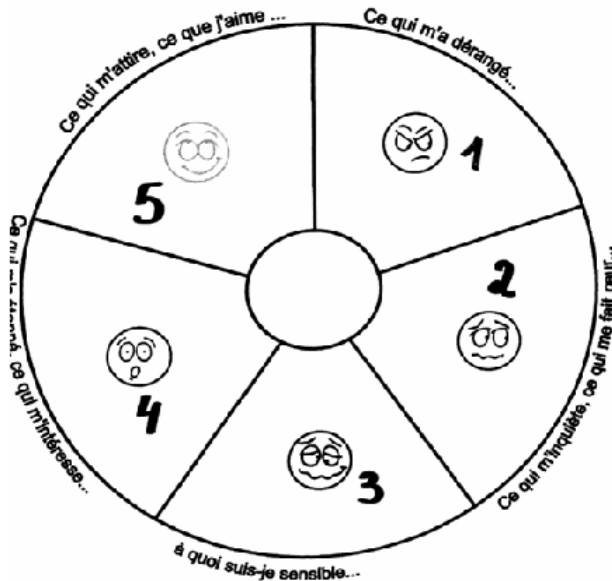
De ese modo la perspectiva sería doble:

- Conseguir que lo que se ha adquirido teóricamente sea movilizable y movilizadado en un contexto real
- Conseguir que la experiencia vivida pueda ser analizada, explicada y evaluada.

El profesor de los Talleres de formación práctica es un nuevo actor con el objetivo de reforzar de reforzar la bisagra teoría-práctica-teoría. En ese sentido debe colaborar con los psicopedagogos y los profesores de disciplinas. Serán profesores titulares de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que inter vendrán en las Escuelas Superiores de Formación del profesorado, no tanto con un rol de enseñar, sino de testimoniar una práctica profesional, de aportar una visión concreta y pragmática a partir de ejemplos, situaciones y experiencias vividas en sus clases.

Las profesoras, que vienen un día a la semana a la Haute Ecole, me indican que en realidad se trata de un trabajo vocacional, pues, aunque ese día son pagadas por la Haute Ecole, cubren justo los gastos (desplazamientos, comidas, ...) que tienen para acudir. Crean en cualquier caso que es necesario que las estudiantes conozcan los aspectos prácticos de la vida cotidiana en la clase que de otro modo ignoran.

Figura 1. Evaluación personal de la clase



Fuente: elaboración propia a partir de documentos de la H.E. Helmo - Liège

En la observación participante del Atelier de Formation Pratique de la sección Maternelle (Infantil), la profesora trabaja con los estudiantes que han estado de observación durante unos días en un aula de infantil, pidiéndoles que conteste a un pequeño cuestionario y con la ayuda de un dado lo pongan en común de una forma lúdica:

En función del número que sale en el dado, cada alumna comparte lo que le atrajo, le molestó, le interesó, lo que le inquieta lo que le resulta sensible, de las vivencias que tuvieron durante esos días en la clase de Infantil.

La clase comenta y la profesora analiza aquello que las estudiantes comparten desde el punto de vista de la comunicación entre el niño/a y el docente de la clase. Explica aquello que considera fundamental para el docente en una clase de Infantil: estar atento a los niños, permanecer tranquila, comunicar las reglas poco a poco (no pueden interiorizar varias reglas al mismo tiempo), remarcar los progresos que los niños realizan, prestar mucha atención a evitar las etiquetas respecto a los niños y respecto a sus padres, respetar a los niños si se quiere que ellos te respeten, ...

En otro de los talleres, una estudiante comenta que uno de los días que estuvo en la escuela se produjo la jubilación de una profesora. Aprovechando esto, la pro-

fesora del taller les explica qué hacer para buscar trabajo y cómo y cuando se produce la jubilación.

Es evidente la diferencia en el desarrollo y planteamiento de los talleres de formación práctica en las clases de Normal Infantil y Primería y en las clases de la Normal Secundaria. En las primeras se insiste mucho en la comunicación, en las actitudes, en el respeto... mientras que en el taller de Secundaria se habla de metodologías, de normas, de organización escolar, etc.

En el taller de Secundaria, el profesor ha explicado la prueba diagnóstica externa (CEID) que se pasa en todos los colegios belgas a final de 2º de Secundaria, el mismo día a la misma hora. No es una prueba selectiva pues los alumnos suspendidos pueden pasar a 3º si el consejo de clase lo decide. En el taller el profesor explica el tipo de prueba, cómo se plantea y se corrige, y aprovecha para explicar con detalle la estructura de la secundaria y sus diferentes vías.

#### **4. Propuesta para la futura reforma de formación inicial del profesorado belga**

En la actualidad, la formación preescolar de los profesores de las secciones (3-5 años), primaria (6-12 años) y secundaria inferior (12-15 años) es organizada en tres años en el seno de las "Haute Ecoles" (Escuelas Superiores-establecimientos de enseñanza superior de tipo corto) y le da acceso a un "bachelier" en tres años; el de los profesores de secundaria superior (16-18 años) es organizado en 5 años, incluso en 6 años en la universidad (establecimiento de enseñanza superior de tipo largo) y da acceso a un "Máster". (Van Nieuwenhoven – Roland, 2015, 211).

Hay que tener en cuenta que en 2001, la reforma de la formación inicial de los profesores en Bélgica francófona planteó diversos cambios importantes, tanto institucionales como organizativos: se planteó una base formativa compuesta de 13 competencias, un nuevo pliego de condiciones con títulos de cursos actualizados y una reorganización de los períodos de prácticas. Esta reforma se apoyó en el decreto "Missions" (1997) que por primera vez desarrolla un enfoque de competencias en la formación del profesorado.

Quizás el giro fundamental de la reforma consiste en insistir en el aspecto profesionalizador de la formación. Por ello se busca formar a un profesor que desarrolle una identidad profesional fuerte y sea capaz de adaptarse a nuevos tiempos y nuevos roles y a un proceso de transformación de la escuela. Françoise Dupuis, la ministra de la Educación superior belga en 2001 insistía en que

“la formación propuesta pretende aumentar la profesionalización de los profesores, definiendo las competencias de las que deberán dotarse, en sus estudios primero, pero también a lo largo de su carrera. Son las mismas que trabajan con alum-



nos muy jóvenes o con estudiantes de más edad, pues todos son, ante todo, profesores". (Dupuis, 2016,2).

Y con la profesionalización, un planteamiento de regulación, con su insistencia por la igualdad en la formación, claramente diferenciada de la uniformidad, como difícilmente hubiera podido ser de otra manera en un país de tantos contrastes como Bélgica, Este planteamiento implica las siguientes características:

- Igualdad en las exigencias de formación de las diferentes categorías de profesores: ciertos cursos son seguidos, en común, por los estudiantes de diferentes secciones.
- Más igualdad entre las escuelas pues todas, en lo sucesivo, ofrecerán a los estudiantes de los títulos de cursos mencionados en los textos legales y respetarán los competenciales comunes de referencia para las asignaturas enseñadas a los futuros maestros de escuela y regentes / profesores de secundaria obligatoria).
- Reconocimiento semejante de todos los públicos escolares, sensibilizando a los estudiantes a la acogida de otras culturas, a la riqueza que proporciona la diversidad, formándolos a tratar con mismo respeto y tanta escucha a todos los alumnos que les son confiados.
- Voluntad para que los nuevos diplomados se comprometan públicamente, con el " Juramento de Sócrates ", promover la igualdad ante el éxito escolar de todos sus futuros alumnos.

Igualdad no significa de ninguna manera uniformidad. Cada institución, cada equipo de profesores deberá apropiarse de los textos que definen la nueva formación de los profesores y construir su proyecto pedagógico. Es su dinamismo que lo que mejor alimentará la motivación de los estudiantes y les ayudará a convertirse en profesores preparados los retos del mañana. " (Dupuis, 2001,2)

Durante los últimos quince años se ha desarrollado pues una formación de carácter simultáneo y no jerarquizada para los profesores de infantil, primaria y secundaria inferior, siguiendo un modelo simultáneo durante tres años y 180 ECTS. Por el contrario, los profesores de la secundaria superior se han formado en la universidad durante cinco años, siguiendo un modelo de carácter consecutivo, quizás con menos desarrollo de los aspectos prácticos y aplicados en la formación de los maestros y docentes de secundaria inferior.

En estos quince años, la formación ha exigido al profesorado, de todos los niveles, que domine 13 competencias fundamentales:

- 1 Actualizar conocimientos en ciencias humanas para una interpretación justa de las situaciones vividas en clase y alrededor de la clase, así como para una mejor adaptación a los públicos escolares.

- 2 Mantener relaciones de colaboración eficaz con la institución, los colegas y los padres de alumnos.
- 3 Ser informado sobre su papel en el seno de la institución escolar y ejercer la profesión de profesor tal como es definida en los textos legales de referencia.
- 4 Controlar el saber disciplinar e interdisciplinar que justifica la acción pedagógica.
- 5 Dominar la didáctica disciplinar que guía su acción pedagógica.
- 6 Mostrar una cultura general importante con el fin de despertar en los alumnos un interés por la cultura.
- 7 Desarrollar las competencias relacionales vinculadas a las exigencias de su profesión.
- 8 Valorar los dilemas y retos éticos vinculados a su práctica diaria.
- 9 Trabajar en equipo en el seno de la escuela.
- 10 Crear dispositivos, métodos y recursos de enseñanza, evaluarlos y adaptarlos.
- 11 Establecer una relación crítica y autónoma con el saber científico pasado y futuro. .
- 12 Planificar, administrar y evaluar situaciones de aprendizaje.
- 13 Tener una visión autocrítica de su práctica docente y organizar su formación continua.

Y esas competencias se articulan sobre seis ejes de formación diversos pero complementarios:

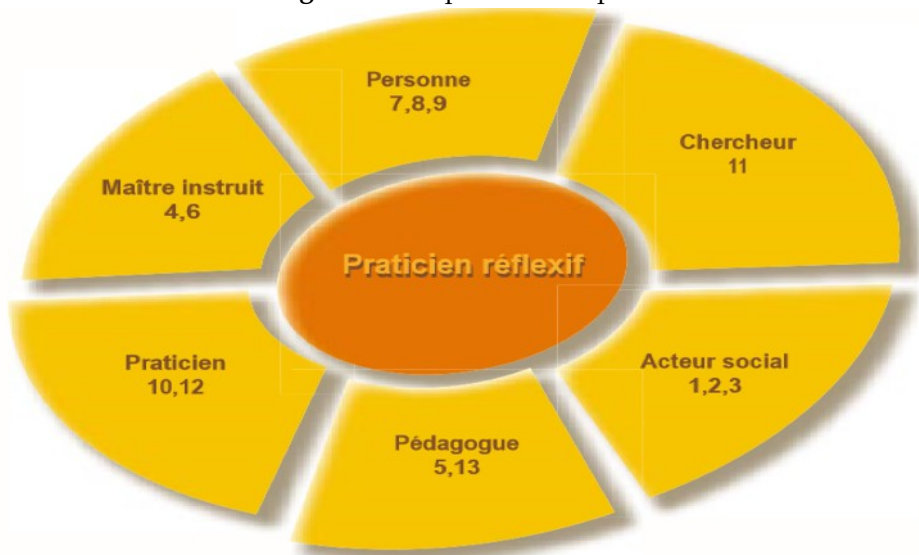
- 1 El profesor se adhiere a los objetivos de la enseñanza definidos en el decreto "Missions" y los pone en ejecución desempeñando su papel en la institución escolar: es un actor social.
- 2 El profesor vuelve a discutir regularmente sus conocimientos y sus prácticas y los actualiza: es un investigador.
- 3 El profesor domina los contenidos disciplinares que enseña y los sitúa en un contexto más vasto: es un maestro instruido.
- 4 El profesor es capaz de ponerse en relación con sus alumnos, sus padres, sus colegas, otros actores de la escuela y sus superiores: es una persona social.
- 5 El profesor debe cada día, plantear, administrar, regular situaciones de aprendizaje y evaluarlas: es un pedagogo.
- 6 Todo el saber del profesor es indisociable de su ejercicio profesional: es un profesional práctico.

Cada uno de estos ejes permite adquirir y desarrollar de manera coherente las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Son totalmente convergentes hacia el corazón de la identidad profesional del profesor: ser un profesional práctico, creativo y reflexivo, es decir capaz de hacer evolucionar esta referencial de competencias de manera autónoma y crítica, al ritmo de la evolución de la profesión.

Las competencias se distribuyen entre los seis ejes del modo que se indica en la figura siguiente definiendo estas seis categorías:

- Persona
- Maestro instruido
- Investigador
- Actor social
- Práctico
- Pedagogo

**Figura 2.** Competencias de profesor



*Axes et schéma élaborés d'après les travaux de Léopold Paquay.*

Fuente: "Devenir enseignant" p.15

Durante los años 2015 y 2016, un grupo de trabajo GT40 se ha reunido para establecer las bases de la reforma de la formación del profesorado. En su último informe febrero 2016, esta reforma de la formación se sintetizaba así:

- 1 La formación de todos los profesores (infantil, primaria, secundaria inferior y secundaria superior pasará a ser de 5 años (como lo es actualmente para los profesores de la secundaria superior). Sin embargo, el acuerdo de los partidos políticos tomado en 2014 es que la formación de los tres primeros tipos de profesores se quedará en 4 años, aduciendo razones económicas. (el cambio de status administrativo del profesorado, del grupo 301 al 501, costaría entre 500-700 millones de euros).
- 2 Aunque la formación pase a 5 años, se mantendrán los cuatro tipos actuales de formación: profesores de infantil, de primaria, de secundaria inferior y de secundaria superior.
- 3 La formación en 5 años se compondrá de un grado (bachelier) de 3 años (180 ECTS) y un Máster de 2 años. Tendrán una doble titulación: por la Haute École y por la universidad, debiendo cursar asignaturas en ambos sitios. Está por definir el porcentaje de créditos que deberán hacer en cada institución para cada una de las cuatro formaciones.
- 4 El contenido de la formación, en cada uno de los casos evolucionará, pero seguirá teniendo como base el referencial de las 13 competencias, antes descrito, que proviene de la ley de 2001.
- 5 Solapamiento de la acción docente: Un profesor podrá trabajar en un nivel diferente de aquel para el que ha sido formado, para facilitar las transiciones de los alumnos y el conocimiento por parte de los docentes, de los otros niveles. Como se observa en la figura 2 (bajo) un profesor de Educación Infantil podrá dar clase en 1º y 2º de primaria, un profesor de primaria podrá dar clase en 3º de educación infantil y en 1º de educación secundaria inferior, un profesor de secundaria inferior (régents) podrá dar clase en 6º de primaria y 4º de secundaria (primer año de la secundaria superior) y finalmente un profesor de secundaria superior (agregés) podrá también intervenir en 3º de secundaria inferior.
- 6 Respecto a los niveles de especialización del profesorado, la propuesta del grupo mantiene que el profesorado de E. infantil y Primaria son generalistas de carácter pluridisciplinar y que el profesor de secundaria superior, licenciados, son especialistas en una o dos materias. Por el contrario, el informe del grupo propone un planteamiento docente más amplio y polivalente para los profesores de secundaria inferior (régents), de forma que puedan impartir un grupo de materias de un área científica en un sentido bastante amplio. Se trataría de un especialista de un área (por ejemplo: física, química, biología, ciencias naturales...), a diferencia del licenciado que lo sería de una materia.

**Figura 3.** Esquema de la propuesta de desempeño del profesorado

La Formation des profs.																		
	MATERNELLE			PRIMAIRE			SECONDAIRE											
Accueil	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
<b>Le système d'aujourd'hui</b>																		
Prof. MATERNELLE			Prof. PRIMAIRE						RÉGENTS			LICENCIÉS						
<b>Le système proposé</b>																		
FILIÈRE 1						FILIÈRE 2						FILIÈRE 3						
														FILIÈRE 4				

Fuente: Jorurnal "Le Soir". Bruselas 23/1/2016

Respecto a los planes de formación, el informe del grupo de trabajo no llega a concretarlos, entre otras cosas porque esto es competencia de cada una de las instituciones que forman el profesorado, pero si hacen una propuesta de distribución de los 300 créditos de formación del siguiente modo:

- 120 cr. - formación disciplinar
- 10 cr. - formación para la comunicación
- 20 cr. formación práctica
- 20 cr. Formación didáctica y pedagógica.
- 20 cr. Formación en ciencias Humanas y sociales
- 20 cr. Formación a la investigación en educación
- 90 cr. Específicos para cada tipo de profesor (Infantil, primaria secundaria inferior y superior) que no están distribuidos y podrán plantearse desde cada institución, marcando así su propia especificidad.

Durante los últimos seis meses el informe ha provocado un interesante debate en los medios académicos, sociales y políticos belgas, estando a la espera de la decisión final del Ministerio, que se cree no diferirá mucho de la propuesta presentada.

### 5. Análisis de la experiencia belga y conclusiones

Las propuestas de reforma de la formación del profesorado belga y el desarrollo que a partir del decreto de 2013 que ya había modificado el contenido de la formación, plantea algunos puntos de fuerte interés que son coincidentes con alguna de las ideas que se están debatiendo en estos meses en el caso español, destacando los siguientes:

Prolongación de la formación a 4-5 años para los profesores de E. Infantil, Primaria y Secundaria inferior, parece que finalmente serán 4 por razones fundamentalmente económicas.

La formación se desarrollará a nivel de grado y de máster, estableciéndose fórmulas de colaboración entre las Haute Ecole y las Universidades.

- Similitud de status entre los cuatro tipos de profesores (Infantil, Primaria, Secundaria inferior y Secundaria Superior) aunque habrá que ver si finalmente se produce también a nivel económico.
- Ruptura con la idea de profesor de una etapa educativa, haciendo que todos los profesores puedan impartir docencia en los primeros cursos de la etapa anterior o posterior.
- Facilitar las transiciones de los alumnos y la coordinación con los docentes de otras etapas educativas a partir del encabalgamiento que se plantea en el punto anterior.
- Mantener un equilibrio entre las orientaciones comunes del plan de formación, semejantes para el total de las instituciones y la especificidad de cada institución (un 30% del plan de formación).
- Mantener la importancia de las prácticas en el conjunto del plan de formación, lo que ya es una tradición en la formación del profesorado en Bélgica.
- Establecer un sistema de colaboración entre las Instituciones de Formación (Haute École y Universidad) y los centros de primaria y secundaria, haciendo que profesorado en activo de éstos últimos se integre en los centros de formación e imparta la materia "Talleres de formación práctica" presente en todos los cursos.
- Forzar la colaboración entre los profesores de disciplinas, los psicopedagogos y los profesores de los centros de primaria y secundaria haciendo que esta materia sea desarrollada por un equipo de tres docentes, uno de cada tipo de los descritos anteriormente.
- Insistir en el perfil de profesor de una escuela inclusiva, haciendo del "Juramento de Sócrates" el lema central, es decir "promover la igualdad ante el éxito escolar de todos sus futuros alumnos", remarcando que igualdad no significa uniformidad, por lo que cada institución de formación del profesorado y cada escuela deberá impulsar su propio proyecto educativo.

Justo en los momentos en que desde diversos grupos e instituciones se debate sobre la futura reforma de la formación del profesorado en España, la experiencia

belga nos da algunas pistas y ofrece interesantes elementos para alimentar nuestro actual debate.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (1), 1-24. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189>
- Carbonneau, M (1993) Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 33 - 57.
- Conferencia de Decanos de Educación (2017): bases sobre la formación y el acceso a la formación docente. Monográfico. Santiago de Compostela. Consultado en: <http://www.conferenciadecanoseduacion.es/wp-content/uploads/2018/02/bases-conferencia-formacion-y-acceso-profesion-docente.pdf>
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents : Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=21557&referant=101](http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101)
- Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Repéré à [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681\\_005.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf)
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 92.
- Dezutter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. Dans M.Coupremanne (dir.), *Les dynamiques des apprentissages, la continuité au cœur des apprentissages* (p.22-34). Bruxelles:
- Dupuis, F (2003) : Devenir enseignant. Repéré à : [\\_Devenir%20enseignant%20 \(resource %201355\).pdf](#)
- Frenay, M. et Maroy, C. (2004). *L'école, six ans après le décret «Missions»: regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires

- Groupe-projet «Formation des enseignants primaires» Université de Genève (1994), Objectifs, structures et parcours de formation de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - section des sciences de l'éducation (SSED).
- Lessard, C. (1998), Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs, Vie pédagogique, n° 108, p. 5 à 38.
- Ministère de la Communauté Française (2003) : Devenir Enseignant. Repéré à [https://devenirenseignant\(ressource 1355\).pdf](https://devenirenseignant(ressource%201355).pdf)
- Rouillon, P (2016) : Les futurs enseignants iront à la fois en haute école et à l'université. Journal « Le Soir ». Belgique. 23/1/2016
- Van Nieuwenhoven – Roland (2015) : La formation d'enseignants en Belgique francophone. – Formation et Profession,23 (3)





## CONCLUSIONES DEL BLOQUE II

Inmaculada Egido Gálvez  
*universidad complutense de madrid*

En el marco de la creciente importancia otorgada al profesorado como factor clave para la mejora del sistema educativo, son muchos los países que han emprendido en los últimos años reformas relacionadas con la formación inicial y la inducción profesional de los docentes.

Con relación a la formación inicial, las reformas han prolongado la duración de la formación del profesorado y han incrementado su nivel académico, siendo lo más habitual en estos momentos que esta se imparta en la universidad, si bien hay países en los que la formación se sitúa en el nivel de la enseñanza superior no universitaria. También es frecuente en muchos países la formulación de estándares de competencias a los que deben encaminarse los programas formativos. A este respecto, una prioridad es reforzar el carácter profesionalizador de la formación. Se busca formar a un profesor que desarrolle una identidad profesional fuerte y sea capaz de adaptarse a nuevos tiempos y nuevos roles y a un proceso de transformación de la escuela. Adicionalmente, las reformas se encaminan a conseguir que las Universidades y centros de formación del profesorado trabajen de manera colaborativa con los centros escolares. Para ello, algunos países, como es el caso de Bélgica, han incluido en la formación inicial materias de contenido práctico que son impartidas por docentes en ejercicio.

Como resultado de las reformas de la formación, existe una tendencia a equiparar el estatus del profesorado de infantil, primaria y secundaria inferior, con algunos países que han unificado también la formación del profesorado de secundaria superior.

No obstante los aspectos comunes detectados, se constata cómo las diferencias entre los países implican también importantes diferencias en la formación del profesorado. Mientras en algunos casos existe solo una única vía para ser profesor, en otros hay diversidad de rutas para la formación. Estas diferencias pueden verse también en el nivel que alcanza la formación docente y en el tiempo de duración de los programas de formación inicial. Entre los casos analizados en este estudio destacan las diferencias entre Alemania y Colombia. Puede haber hasta 8 años de dife-

rencia en la edad de ingreso a la profesión entre un docente colombiano y uno alemán, con las correspondientes diferencias de madurez, conocimientos y experiencia que sin duda tendrán una repercusión en su tarea docente.

Junto a los cambios realizados en la formación inicial del profesorado, las reformas en el panorama internacional están atendiendo a los primeros años de experiencia profesional de los profesores. La relevancia de este periodo en el desarrollo profesional docente, que ha sido puesta de manifiesto por la investigación, ha conducido a que en la última década muchos países hayan desarrollado programas de inducción y apoyo a la inserción profesional de los profesores.

El denominador común de estos programas de inducción es la consideración de que la preparación del profesorado no finaliza con la etapa de formación inicial, sino que requiere también de procedimientos destinados a facilitar la iniciación al ejercicio profesional de los profesores noveles. No obstante, al igual que sucede con los sistemas de formación inicial, los programas de inserción profesional a la docencia guardan importantes diferencias tanto en su planteamiento como en su desarrollo en función del país concreto que se analice. Mientras en algunos casos, como Inglaterra, los programas tienen un carácter formalizado y centralizado, con elementos de evaluación, estandarización y control, en otros países se caracterizan por su descentralización y flexibilidad y tienen carácter voluntario para los docentes, como sucede en Finlandia. Una vez más, se pone de manifiesto cómo las ideologías y las concepciones sobre la educación son diferentes en distintos lugares y culturas, lo que se refleja en la forma de llevar a cabo los programas de iniciación a la profesión docente. Puesto que los enfoques de la iniciación a la docencia utilizados en cada país dependen de sus tradiciones tanto como de las orientaciones políticas vigentes, es necesario entenderlos dentro de su contexto, en el marco educativo propio.

## **BLOQUE III**

# **LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN ESPAÑA: ANÁLISIS COMPARADO DE SEIS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y ELEMENTOS PARA EL DEBATE**



## PRESENTACIÓN DEL BLOQUE III

Enric Prats Gil

*Universidad de Barcelona*

En los últimos tiempos, el desarrollo profesional docente está siendo motivo de debate en España en distintos niveles y ámbitos, tanto de carácter profesional y académico, pero también en el terreno político y social. La importancia de la calidad docente fundamenta las decisiones en materia educativa y su relevancia ha sido puesta de relieve por los organismos internacionales. Uno de los momentos claves de ese desarrollo profesional es, sin duda, el que corresponde a la fase inicial, tanto en lo que atañe al periodo previo de formación como al proceso de incorporación a la profesión docente.

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto EDU2015-65743-P «La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales». En concreto, cumple con su objetivo 2c, relativo a «Abordar un estudio comparado intranacional sobre cómo los diferentes gobiernos autonómicos de nuestro país articulan la iniciación en el DPD y qué medidas están tomando y/o han tomado para mejorar este proceso». Así pues, debe hacerse una lectura de este trabajo desde dos vertientes: por un lado, como se ha indicado, se complementa con un análisis sobre el mismo tema a escala supranacional e internacional, a partir del cual se podrá contrastar debidamente el modelo desarrollado en la política educativa española; por otro lado, se parte de una hipótesis según la cual el desarrollo autonómico establecido en la Constitución de 1978 abrió la puerta a políticas educativas claramente diferenciadas, alimentando una tensión entre los presupuestos dominantes a escala internacional y las políticas específicas que se llevan a cabo en el desarrollo profesional docente.

En este marco, esta tercera parte presenta los resultados de un análisis comparativo relativo a los procesos de iniciación en el desarrollo profesional docente en seis comunidades autónomas españolas: Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco<sup>1</sup>. Estas comunidades representan dos terceras

---

<sup>1</sup> La política lingüística empleada en este informe se fundamenta en criterios de economía expresiva. En este sentido, debe entenderse que se utilizarán los nombres arriba indicados para referirnos a cada comunidad autónoma, omitiendo la denominación oficial de cada una de ellas (Comunidad Autó-

partes de la población española y casi el 70% del PIB nacional, muestran una interesante diversidad en cuanto a modelos lingüísticos y en tres de ellas (Cataluña, Madrid y País Vasco) se están introduciendo iniciativas de colaboración entre universidades y agentes privados para generar puentes entre la formación inicial y la iniciación profesional docente.

Así pues, este estudio tiene el objetivo de ofrecer una panorámica general de los mecanismos de iniciación profesional docente en España aplicados a dichas comunidades autónomas. Para ello, se ha estudiado la documentación normativa de las respectivas comunidades, en el marco de sus atribuciones en materia educativa, y se ha realizado una síntesis comparativa, que se organiza en tres capítulos: 1) marco contextual, 2) síntesis comparativa de los mecanismos de acceso a la función docente, y 3) elementos para el debate y propuestas de cambio en marcha.

El primer capítulo sirve para situar adecuadamente el estudio, contextualizando cada una de las comunidades autónomas a partir de dos bloques de información: sobre el marco normativo y sobre la formación inicial de profesorado. En primer lugar, se lleva a cabo un breve análisis de las competencias autonómicas en materia educativa, centradas tanto en aspectos curriculares como en la implantación de escuelas distintas según criterios lingüísticos, allí donde existen dos lenguas oficiales, lo que puede tener su repercusión en los requisitos de acceso a la función docente. Y, en segundo lugar, se describe la situación de la formación inicial de profesorado, atendiendo a la oferta general en cada comunidad autónoma y a disposiciones generales sobre las características de los centros de prácticas. Precisamente, este último punto permite apuntar elementos de análisis relativos a la conexión entre los objetivos de la formación inicial y los requisitos de acceso a la profesión.

El segundo capítulo ahonda en el estudio de la iniciación profesional docente mediante un análisis comparado de la normativa autonómica sobre el proceso de acceso, de acompañamiento, la tutorización y las características de los centros educativos, como también las acreditaciones para el desempeño docente. Esta segunda parte concluye con una síntesis de las variables mencionadas con el objeto de identificar las confluencias y diferencias entre las unidades estudiadas.

En el tercer capítulo se presentan sucintamente algunas propuestas de cambio sobre el modelo de iniciación docente llevadas a cabo recientemente en España y se propone, en la parte final, un conjunto de reflexiones para alimentar el debate sobre el acceso a la iniciación profesional docente en nuestro país.

---

noma de Andalucía, etc.). Siguiendo el mismo criterio, este informe se refiere a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, sin intención discriminatoria alguna, aunque se intentará usar una solución integradora cuando ello sea posible.





## CAPÍTULO 6

# EL MARCO NORMATIVO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO EN ESPAÑA

Ana Marín – Blanco  
*Universidad de Barcelona*

Gabriel Álvarez – López  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Karina Rivas  
*Universidad de Barcelona*

Teresa Guixé  
*Universidad de Barcelona*

En el marco de la investigación sobre el modelo de iniciación profesional docente, este capítulo presenta un estudio comparado del contexto educativo de las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. El objetivo de este capítulo consiste en determinar en qué medida se hayan podido tomar caminos distintos en cada comunidad autónoma debido a las posibles diferencias sociales y educativas de cada territorio y al modelo descentralizado de competencias educativos del Estado autonómico. Se parte de la hipótesis, por lo tanto, de que distintas realidades educativas habrán generado medidas también distintas en lo relativo a la iniciación profesional. Así pues, es sumamente relevante conocer en detalle esa disparidad de puntos de partida y observar cómo se han alejado las soluciones adoptadas.

Para ello, se ofrecen datos acerca del contexto socioeducativo de cada comunidad autónoma que permitan dimensionar adecuadamente el debate acerca de la iniciación profesional docente, como por ejemplo el gasto en educación, las ratios

de alumnos, la presencia de escuela privada, etc. Además, para completar ese dibujo, se expone sucintamente el marco normativo de competencias en materia educativa atribuidas a las comunidades autónomas y la descripción de los modelos lingüísticos de cada una de ellas, y un breve apunte sobre la normativa de las funciones y atribuciones del profesorado. El objetivo de este apartado es observar si se han producido discrepancias sustanciales entre los contextos socioeducativos y los marcos normativos que regulan la profesión docente, lo que podría dar pie a modelos de formación inicial distintos y adaptados a cada realidad contextual y legal. Para cerrar el capítulo, se examinan someramente los sistemas de formación inicial de docentes en las seis comunidades analizadas, y se observará si las diferencias contextuales se perpetúan en la formación inicial o, por el contrario, las comunidades autónomas adoptan la normativa general propuesta por el Ministerio de Educación.

### **1. Contexto estructural**

En conjunto, las comunidades recogidas en este estudio aportan el 69,2% del Producto Interior Bruto español, con datos de 2014, por lo que su selección muestral ya resulta altamente significativa, pero se produce una gran distancia en el PIB per cápita, con datos que varían entre los 17.263 euros de Andalucía y los 31.812 de Madrid (MECD, 2017). Además, reúnen el 65% de la población española y en sus territorios respectivos se observa una gran diversidad en cuando a la densidad de población: 96 hab/km<sup>2</sup> de Andalucía o 802 hab/km<sup>2</sup> de Madrid marcan ambos extremos. En el plano demográfico, también se dan altas discrepancias en la pirámide de población: la población más joven se da en el País Vasco, con un 27,2% de jóvenes menores de 29 años, frente al 33,4% de Andalucía.

En el curso 2013-2014, las seis comunidades acogían a 5.459.938 alumnos de niveles preuniversitarios, lo que representa el 67,6% del alumnado de todo el sistema educativo español (MECD, 2016). El dato se corresponde en buena medida con el total de profesorado, que en el conjunto de las comunidades analizadas representa el 65,4% del sistema educativo español, destinando 15.418 millones de euros a las etapas CINE0, 1, 2 y 3, lo que representa el 60,3% del total del sistema educativo español. Las cifras explican que la inversión está por debajo del total de alumnos que atienden estas comunidades (67,6%) y del volumen total de profesorado contratado (65,4%). Un análisis pormenorizado de estos datos manifiesta importantes diferencias entre comunidades autónomas. En términos generales, la evolución del gasto público en educación entre los ejercicios contables de 2005 y 2014 ha sido muy desigual en las comunidades analizadas. Con una media española que creció el 14,7% en esos diez ejercicios, el País Vasco ha avanzado notable-

mente por encima del resto, con un 28,9% de incremento, seguido de Andalucía (21,3%), mientras que Baleares (17,8%) y Comunidad Valenciana (15,5%) se mantienen por encima de la media. Por la parte baja, Cataluña, con un crecimiento del 8,9% y Madrid (2,4%) se sitúan a la cola de este grupo de comunidades y muy alejadas de la media española. En términos relativos, el desajuste es aún mayor cuando se contrasta con la evolución del Producto Interior Bruto. También en el mismo margen de diez ejercicios contables, entre 2005 y 2014, el PIB medio en España creció un 11,4%, con una distancia de 10 puntos entre la comunidad que obtuvo el dato más elevado (Madrid, 17,6%) y las que tuvieron el más bajo de las seis analizadas (Comunidad Valenciana, 7,4%; Andalucía, 7,5%). Por tanto, el porcentaje de gasto público en relación con el PIB presenta una evolución distinta en cada comunidad autónoma. En otras palabras, las comunidades que han realizado un esfuerzo inversor más acusado en ese periodo en valores absolutos son también las que han destinado más recursos según su nivel de riqueza, medido en el PIB, como Andalucía y País Vasco. Por el contrario, a pesar de haber incrementado sus presupuestos, Cataluña y Madrid han tenido una pérdida real de inversión en educación porque no han aumentado lo suficiente según el crecimiento del PIB.

La secuencia de datos que se ha ofrecido permite dibujar un panorama claramente desigual entre comunidades autónomas en lo que respecta al gasto público en educación, lo cual puede repercutir en la implementación de modelos más o menos incentivados de iniciación profesional docente allí donde las condiciones son más favorables. Parece que esas condiciones son claramente positivas en País Vasco, donde cabría esperar un acompañamiento debidamente estructurado e incardinado en el desarrollo profesional, reconocido con alicientes apropiados para los agentes implicados, escuelas y profesorado experimentado. Lo contrario podría esperarse de Madrid y Cataluña, que han reducido notablemente el gasto y muestra también una proporción inferior en lo que destinan por alumno.

Las condiciones laborales del profesorado son uno de los argumentos centrales en las políticas educativas de profesorado. En particular, las ratios de alumnos por docente y por unidad escolar pueden aportar información acerca de las posibilidades materiales de introducir innovaciones e incluso de llevar a cabo propuestas curriculares de orden competencial, más acordes con las tendencias dominantes.

En este ámbito, se presentan algunas variaciones por comunidades autónomas en la ratio global de alumnos por docente, según se refleja en la tabla siguiente, que también recoge datos sobre el número de alumnos por clase o unidad escolar en educación primaria (CINE1).

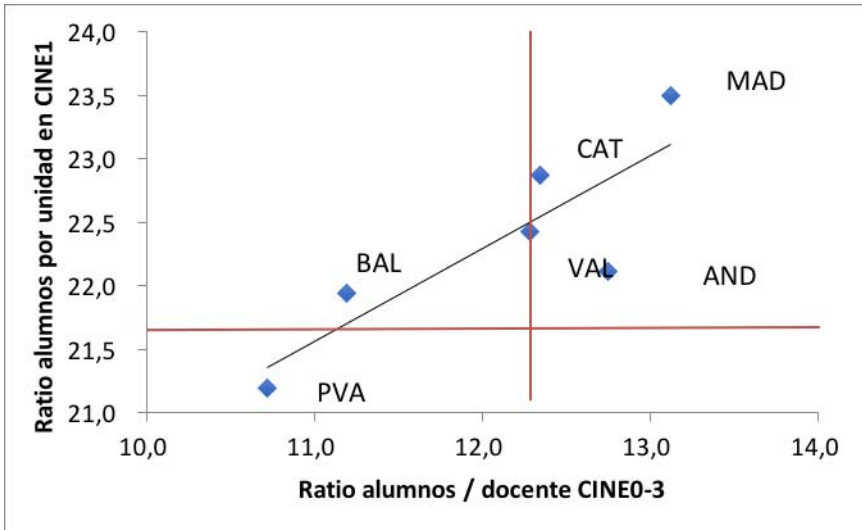
**Tabla 1.** Ratios de alumnos por docente y por unidad clase

Comunidad autónoma	Ratio de alumnos por docente	Ratio de alumnos por unidad clase en CINE1
Andalucía	12,7	22,1
Baleares	11,2	21,9
Cataluña	12,3	22,9
Com. Valenciana	12,3	22,4
Madrid	13,1	23,5
País Vasco	10,7	21,2
Media España	12,0	21,7

Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia.

El gráfico siguiente recoge el cruce entre las ratios mencionadas, donde se observa un grupo situado por encima de las dos medias analizadas (Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía), que se corresponde con las comunidades más pobladas (reúnen el 60% de la población escolar española). Asimismo, destaca la situación del País Vasco, con unas ratios muy por debajo de la media en alumnos por docente y relativamente inferior en la relativa a alumnos por unidad clase en CINE1.

**Gráfico 1.** Ratios de alumnos/unidad en CINE1 y alumnos por docente en CINE0-3

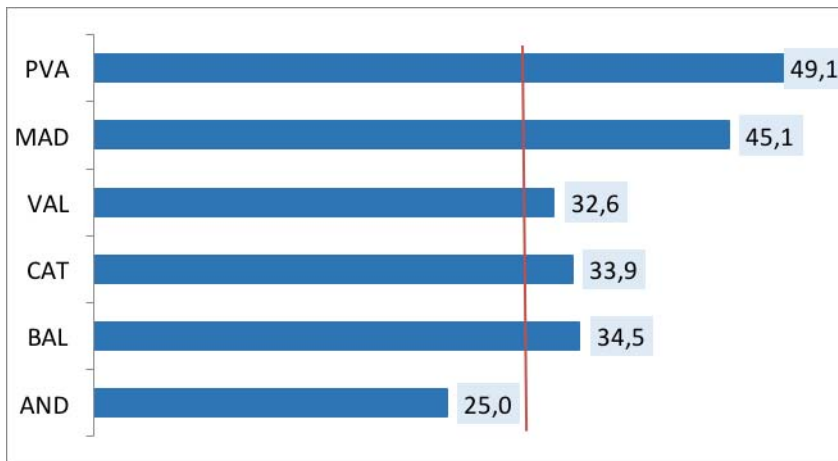


Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (las líneas vertical y horizontal indican la media española; la línea de puntos marca la regresión lineal de la muestra).

Así, los datos muestran una gran diversidad de situaciones en cuanto a densidad escolar en las aulas, que puede tener una correspondencia directa con las políticas de financiación del sistema. La combinación de estos elementos puede suponer un factor interesante a tener en cuenta en el análisis de los modelos de iniciación profesional, puesto que unas ratios bajas y un elevado nivel de financiación deben considerarse fortalezas para un acompañamiento de calidad de los profesores noveles.

El reparto de la escuela privada es muy desigual entre comunidades autónomas. Con una media global del 31,8%, los datos oscilan entre el 25% de Andalucía y el 45,1% y 49,1%, respectivamente, de Madrid y País Vasco. En Baleares (34,5%), Cataluña (33,9%) y Comunidad Valenciana (32,6%), la enseñanza privada se sitúa por encima de la media española.

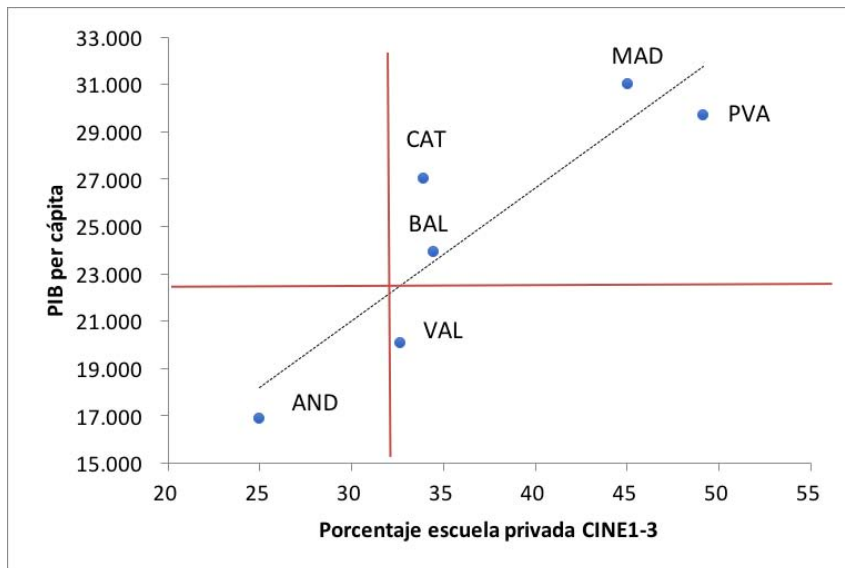
**Gráfico 2.** Porcentaje de alumnado en centros privados



Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (la línea vertical indica la media española, situada en el 31,8%).

Cruzando este dato con el del PIB por comunidades autónomas, todo parece indicar una relación positiva entre presencia de escuela privada y riqueza medida por cápita, como recoge el gráfico siguiente.

**Gráfico 3.** Renta per cápita y porcentaje de escuela privada en CINE1-3



Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (las líneas vertical y horizontal indican la media española; la línea de puntos marca la regresión lineal de la muestra).

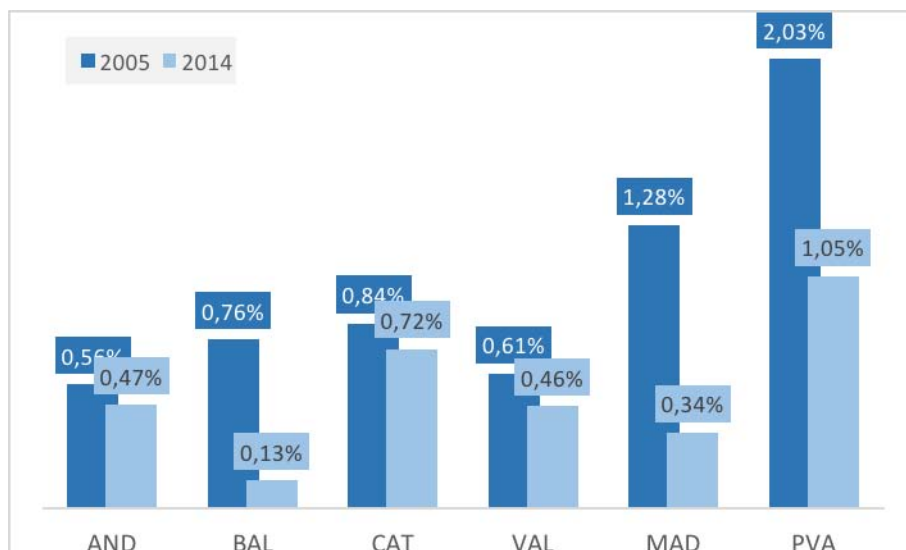
A medida que crece el PIB per cápita, se incrementa también el porcentaje de alumnado en escuela privada. En el País Vasco y Madrid, con rentas superiores a 30.000 euros, 1 de cada 2 alumnos asiste a una escuela privada, a diferencia de Andalucía donde, con la mitad de renta de las anteriores comunidades, esta situación se da con 1 de cada 4 alumnos.

En el mismo sentido, cuando se analizan las transferencias financieras a los centros privados se observa que han crecido de manera destacada durante el periodo 2005-2014, con un incremento medio del 33,4%: Madrid creció un 59,2%, pasando del 23,8% al 33,7%; seguida de Andalucía, con un 42,2%, y Baleares, con un 38,6%. El resto de comunidades han tenido un crecimiento moderado por debajo de la media española: Cataluña (20,4%), País Vasco (27,4%) y Comunidad Valenciana (28,8%).

En términos de regulación del mercado laboral y de las condiciones de acceso a la profesión docente, el sector privado ofrece una situación claramente dispar en todo el territorio español. Este dato requiere analizar con detalle los mecanismos de incorporación a la función docente a la escuela privada en aquellas comunidades donde la participación financiera de la Administración pública es elevada, como el País Vasco y Madrid, principalmente, aunque también en Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana. Esto significa que cabría estudiar los mecanismos de control democrático sobre los supuestos de admisión a centros privados que reciben fondos públicos.

En cuanto al desarrollo profesional docente, actualmente se reduce a acciones de formación permanente. Siguiendo la tónica general de la última década, los datos a 2014 de gasto público en formación y perfeccionamiento del profesorado reflejan una reducción importante en relación con el ejercicio 2005, tal como expresa el gráfico siguiente.

**Gráfico 4.** Evolución del gasto público en formación permanente de profesorado (2005-2014)



Fuente: MECD, 2016. Elaboración propia.

En términos generales, el gasto público en formación y capacitación del profesorado en España se redujo casi a la mitad entre 2005 y 2014, pasando del 0,78% del total del gasto en enseñanzas no universitarias hasta el 0,47%. El País Vasco siguió la tendencia general de reducción casi hasta la mitad, aunque el porcentaje de 2014 la sitúa más cerca del grupo de las comunidades analizadas. En algunas comunidades dicha reducción tuvo menos impacto, como en Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, mientras que en Baleares y Madrid la reducción fue mucho más drástica. En el caso de Madrid, pasó de liderar el ranking de este grupo, después del País Vasco, a situarse en penúltimo lugar, tan solo superada por Baleares en este índice negativo.

El balance claramente negativo arroja serias dudas sobre la capacidad del sistema educativo y, en concreto, de las administraciones autonómicas para encajar un compromiso sólido con el desarrollo profesional docente. En particular, los datos observados hasta ahora no permiten dibujar un horizonte suficientemente optimista en lo referente a los sistemas de acceso a la profesión. Más allá de la normativa, que será estudiada en la segunda parte de este trabajo, los datos contextuales presentan un panorama alejado de lo que debiera ser un modelo que estimule la implicación del profesorado experto y de la comunidad escolar en su conjunto para acoger al profesorado novel. Aunque no se trata de reducir el incentivo a cuestiones económicas o de condiciones de trabajo, parece claro que el compromiso con transmitir el legado pedagógico a las nuevas hornadas no puede limitarse a la vo-



luntad individual o a la espontaneidad particular y requiere de una base estructural sólida y estable que ofrezca seguridad.

## 2. El marco normativo

Sin pretensión de exhaustividad, este apartado dedica a un breve repaso a la base legal que sostiene el entramado educativo español. Después de una breve presentación del modelo jurídico de descentralización administrativa adoptado en España, se relata sucintamente el despliegue normativo en educación, se describen algunos detalles del modelo lingüístico adoptado en cada comunidad autónoma y se explica la tensión que muestra la normativa vigente entre la libertad de cátedra y la autonomía de los centros en el diseño de proyectos educativos, que viene a incidir en la necesidad de fijar criterios y límites para el trabajo en equipo en los claustros de profesores, lo que incide sin duda en la iniciación docente.

Como es sabido, España se organiza bajo una forma jurídica que en perspectiva comparada es conocida como de «Estado compuesto», que incluye distintos modos de articular los niveles institucionales que intervienen en la toma de decisiones. Esa forma jurídica incluye tanto los modelos federales como los que se acercan a una estructura parecida mediante procesos de descentralización, como es el caso el Estado español de las autonomías. En realidad, como viene a destacar Solozábal Echavarría, la organización española se encuentra a medio camino de conseguir una formalización estatal más estandarizada en perspectiva internacional. Su modelo se orienta hacia un «Estado descentralizado, unitario o federal» (Solozábal Echavarría, 2000), donde se distingue con claridad una distribución vertical entre distintos niveles de la administración supeditados jerárquicamente y una distribución horizontal entre iguales que requieren de un órgano que arbitre entre ellos. En el caso del Estado español, se superponen esos dos planos en el poder legislativo, con parlamentos que legislan y ejecutivos que aplican disposiciones que se complementan, compiten o se solapan, pero bajo un criterio de dependencia en tanto en cuanto los estatutos de autonomía tienen el rango de ley orgánica aprobada por las Cortes Generales y, por esa misma razón, son normativa “cuasiconstituyente” del Estado.

En términos generales, el ajuste normativo se produce mediante un modelo concurrente, donde el Estado determina las condiciones básicas para el ejercicio de los derechos recogidos en la Constitución en términos de igualdad para toda la ciudadanía, y la participación de las comunidades autónomas que complementan la regulación necesaria para la concreción de dichos derechos. Por lo tanto, como recuerda Ortega Álvarez, tan fundamental es la prescripción básica establecida por

el Estado como el despliegue accesorio o complementario desarrollado por las respectivas comunidades (Ortega Álvarez, 2007).

Así pues, conviene destacar que la Constitución no cierra de manera explícita las competencias en materia educativa de los distintos niveles de los poderes públicos, aunque reserva al Estado, según hemos visto, la potestad de garantizar los derechos básicos recogidos en la Constitución, como es el de la educación. En cambio, el despliegue normativo, especialmente los estatutos de autonomía respectivos de cada comunidad, sí que determinan las atribuciones que les corresponden particularmente a los órganos de gobierno autonómicos y únicamente hacen referencia a aquellas que restan en poder del Estado, un recordatorio que puede considerarse jurídicamente insustancial ya que no tienen capacidad normativa para ello (Aragón Reyes, 2013).

#### *Competencias autonómicas en materia educativa*

País Vasco y Cataluña acuerdan su Estatuto de Autonomía en diciembre de 1979 por la vía del artículo 151, la misma que servirá para Andalucía en diciembre de 1981. Cataluña aprobó un Estatuto nuevo en julio de 2006 y Andalucía hizo lo propio en marzo de 2007. Estas dos comunidades desplegaron sus competencias en materia educativa a tenor de lo apuntado anteriormente, detallando lo que competía a la comunidad autónoma y al Estado, asumiendo la competencia plena salvo lo que dispusiera la Constitución como exclusiva competencia del Estado. Por su parte, la Comunidad Valenciana, Madrid y Baleares alcanzaron inicialmente su autonomía por el artículo 143, que restringía el traspaso de competencias. Con el tiempo, el techo competencial se ha ido ampliando hasta alcanzar el mismo grado de desarrollo en todas las comunidades autónomas.

En lo que se refiere a las competencias específicas relativas a políticas de profesorado, las comunidades autónomas han asumido prácticamente la totalidad de atribuciones, especialmente en lo referente a la logística en la selección de docentes (maestros y profesores) en el marco establecido por la Administración central. Tienen ámbito de decisión en otras áreas de política de profesorado, como la gestión y administración de plantillas, condiciones laborales, etc. En cuanto a la formación, las universidades mantienen autonomía en el desarrollo de los planes de estudios de los grados de Educación Primaria y en los másteres de formación de profesorado de educación secundaria, dentro de los límites que establece la Administración central en la normativa específica (órdenes ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007, para ejercer en educación primaria y educación secundaria, respectivamente).

En cuanto a cuestiones de desarrollo curricular y de modelo lingüístico, desde el curso académico 2014-2015, se pone en marcha la implementación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Su despliegue modificó de

manera progresiva determinados aspectos de su antecesora, la Ley Orgánica de Educación (LOE), en cuanto a los objetivos, la evaluación, la promoción de curso y la organización y desarrollo curricular. De manera resumida, según los decretos de desarrollo curricular, en cinco comunidades, Andalucía, Baleares, Madrid, País Vasco y Valencia, no existen muchas diferencias en la organización y planificación de las áreas o materias según la etapa educativa. Por el contrario, el de Cataluña es un caso diferente de organización y planificación de las áreas o materias, y dice apostar por un modelo más centrado en competencias clave o básicas. Este dato es fundamental para entender de qué manera, en los procesos de iniciación profesional, se insistirá más o menos en la capacidad del docente novel para trabajar con una orientación competencial y con enfoques globales.

*Modelo lingüístico: vías o tipos de escuelas según criterios lingüísticos*

Entre las comunidades analizadas, cuatro de ellas se caracterizan por la presencia de dos lenguas oficiales en sus territorios (Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco), que se ha concretado en modelos lingüísticos distintos. Así, en Cataluña, según sentencia del Tribunal Constitucional STC 31/2010, al recurso de inconstitucionalidad presentado por el Partido Popular al Estatuto de Cataluña aprobado por la Ley Orgánica 6/2006, se concluye, atendiendo a lo establecido en una sentencia anterior de 1994, que «resulta perfectamente "legítimo que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística en Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo", aunque siempre con el límite de que "ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma"». Con este marco, se desarrolla un modelo educativo de tronco único, denominado de conjunción lingüística, donde debe garantizarse una educación que gravita sobre una lengua oficial y al mismo tiempo asegura el uso y conocimiento de la otra lengua oficial. Para Aragón Reyes, lo que esta sentencia determina en la práctica es un reparto competencial entre administraciones relativo al modelo lingüístico: la lengua catalana sería competencia del gobierno autónomo y la lengua española lo sería del gobierno central (Aragón Reyes, 2013). Con todo, el de Cataluña es un modelo de escuela única, con el catalán como lengua vehicular y una presencia curricular destacada del castellano.

En Baleares, el modelo lingüístico en las escuelas ha respondido a los vaivenes políticos. Como relata Melià, hasta 2003, las políticas lingüísticas de los distintos gobiernos autónomos se habían encaminado a la recuperación del catalán en la escuela; a partir de esa fecha, y más en concreto en 2011, se modifica el modelo anterior optando por una propuesta de trilingüismo, que se concretó en el decreto de Tratamiento Integral de Lenguas (TIL), más tarde anulado por sentencia del Tribu-

nal Supremo (Melià, 2014). Actualmente, las escuelas de educación primaria y educación secundaria siguen un modelo doble, bien bilingüe bien en catalán como lengua vehicular y presencia del castellano como materia obligatoria.

La política lingüística en la escuela de la Comunidad Valenciana no se ha escapado del enfrentamiento partidista de los últimos años. Actualmente, las recientes disposiciones establecen que cada centro educativo establece el modelo lingüístico que le es más apropiado, en función del contexto sociolingüístico. Así, los centros educativos deciden el porcentaje del castellano o del valenciano como lengua vehicular, lo cual determina el grado de presencia de la otra lengua y de la lengua extranjera.

En el País Vasco, la escolarización no universitaria se ha organizado en base a tres modelos de escuelas: en el modelo A, todas las asignaturas se imparten en castellano (salvo el euskera y el inglés); en el modelo B, unas materias se imparten en euskera y otras en castellano (normalmente las matemáticas y la lectoescritura); en el modelo D, el euskera es lengua vehicular y el castellano se presenta como asignatura.

Para conocer el impacto de cada tipo escolar en el conjunto, la Administración central presenta los datos de los respectivos modelos lingüísticos atendiendo a una clasificación que hace bascular del monolingüismo al bilingüismo, pasando por el reparto entre una y otra lengua según su carácter vehicular. En datos del curso 2014-2015, el reparto de alumnado entre los modelos lingüísticos de cada comunidad autónoma es el siguiente:

**Tabla 2.** Modelos lingüísticos. Alumnado todas las etapas

Comunidad autónoma	Sólo castellano	Castellano vehicular y lengua coof. como materia	Bilingüe	Lengua coof. vehicular y castellano como materia
Andalucía	100%	-	-	-
Baleares	-	0,3%	40,5%	59,2%
Cataluña	-	-	-	100%
Com. Valenciana	-	9,8%	59,8%	30,5%
Madrid	100%	-	-	-
País Vasco	-	15,2%	19,1%	65,8%

Fuente: MECD, 2017. Curso 2014-2015

A tenor de lo observado, en Andalucía, Cataluña y Madrid, no se espera que puedan producirse diferencias en los procesos de formación y selección del profe-

sorado en lo que respecta al modelo lingüístico, puesto que no hay diferenciación de escuelas según la lengua vehicular, siendo el castellano o la lengua cooficial la que reúne a la totalidad del alumnado. En cambio, sí cabe esperar algunas variaciones en Baleares, Comunidad Valenciana y País Vasco, cuyos datos de educación primaria (CINE1) y educación secundaria obligatoria (CINE2) se muestran en la tabla siguiente.

**Tabla 3.** Modelos lingüísticos en CINE 1-CINE2

Comunidad autónoma	Etapas educativa	Sólo castellano	Castellano vehicular y lengua coof. como materia	Bilingüe	Lengua coof. vehicular y castellano como materia
Baleares	CINE 1	-	0,3%	40,5%	59,2%
	CINE 2	-	0,3%	41,5%	58,2%
Com. Valenciana	CINE 1	-	12,2%	50,4%	37,5%
	CINE 2	-	11,6%	55,6%	32,8%
País Vasco	CINE 1	-	5,2%	23,8%	71,0%
	CINE 2	-	10,4%	26,3%	63,3%

Fuente: MECD, 2017. Curso 2014-2015

La diferencia de opciones podría tener su repercusión en los procesos de selección y formación en cuanto al incremento de oferta de plazas con este perfil en la etapa CINE2, y también en los criterios de admisión y de acompañamiento del profesorado novel.

Además de la consideración relativa a la lengua cooficial, en algunas comunidades autónomas se ha venido implantando un modelo de bilingüismo que da un tratamiento igualitario, en términos curriculares, al castellano y a la lengua inglesa. Eso se ha materializado en Madrid y en Andalucía. En Madrid, el gobierno autónomo puso en marcha en 2004 el programa Madrid, Comunidad Bilingüe, que se concretó en sendas órdenes (5958/2010, para los colegios públicos bilingües; 3331/2010, para los institutos bilingües), acogiendo en el curso 2015-2016 a 463 centros educativos en esta modalidad. Por su parte, en Andalucía se puso en marcha en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo, lo que supuso un incremento notable de centros educativos bilingües en castellano e inglés u otras lenguas extranjeras. Esta circunstancia ha propiciado la emergencia de una oferta formativa también bilingüe, español-inglés, que deberá tener su reflejo en los mecanismos de acceso y acompañamiento a la profesión docente.

### *Funciones del profesorado*

En el marco de sus competencias, algunas comunidades autónomas han desarrollado una normativa propia que recoge las funciones o tareas del profesorado. Tal es el caso de Andalucía y Cataluña, que pondremos en contraste con la normativa del País Vasco referida a las responsabilidades del claustro de profesorado.

En Andalucía, los decretos de funcionamiento de los centros educativos especifican las funciones y deberes que debe llevar a cabo el profesorado, que se resumen en la lista siguiente (Junta de Andalucía, 2010): programación y enseñanza; evaluación de aprendizajes; tutoría del alumnado; orientación educativa; atención al desarrollo integral; participación en actividades complementarias, dentro y fuera del centro; contribución a un clima de respeto y tolerancia; información a las familias; coordinación de actividad docente; participación en la actividad general del centro; participación en formación; participación en la evaluación; investigación y mejora continua; uso de las TIC, y trabajo en equipo.

Por su parte, en Cataluña, las funciones del docente quedan recogidas en el artículo 104 de la Ley 12/2009 de Educación (10 de julio), y siempre se llevarán a cabo en el marco de los principios de la libertad académica, coherencia con el proyecto educativo de centro y colaboración con el resto de compañeros de la comunidad educativa. Entre las competencias que debe dominar el profesorado, la legislación da una especial relevancia a las tecnologías y la gestión de los grupos, y de manera más velada al dominio del inglés o de cualquier otra lengua extranjera por parte del profesorado. Siguiendo a Del Pozo (2011), podemos agrupar las funciones del profesorado en las cuatro categorías siguientes: docencia directa; tareas complementarias a la docencia; tareas de gestión, dirección y coordinación, y actividades de investigación, experimentación e innovación. Del Pozo remarca que la mayoría de las funciones, sobre todo las de docencia directa, son exclusivas del profesorado, aunque se complementan o entran en tensión, según como se mire, con las atribuciones del claustro de profesores.

Por su parte, la Ley de la Escuela Pública Vasca, de 1993 no hace referencia a las funciones del docente pero detalla las funciones del claustro: elaborar y aprobar el proyecto curricular del centro y el programa de actividades docentes, previo informe del órgano máximo de representación, que se pronunciará sobre la adecuación de aquéllos a las directrices contenidas en el proyecto educativo del centro; informar sobre el cumplimiento del programa de actividades docentes al órgano máximo de representación, para la elaboración por parte de éste de la memoria anual; fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos; planificar y dirigir las funciones de orientación y tutoría del alumnado; promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógi-

ca a desarrollar en el centro; aprobar sus normas de funcionamiento, e informar el programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias en lo referente a la formación del profesorado, elaborado conforme a lo dispuesto en el artículo 36.3 y antes de su aprobación por el órgano máximo de representación.

Resulta interesante observar el contraste que presenta la descripción de tareas del docente y las que ofrece el ejemplo del País Vasco para el claustro. En cierta manera, se puede detectar una cierta tensión entre una noción de la función docente como una tarea meramente individual o bien como una responsabilidad de equipo. Del Pozo, responsable en Cataluña de la política autonómica de profesorado en las últimas dos décadas, afirma que la autonomía «del docente no puede difuminarse hasta el punto de desaparecer dentro de un exceso de desarrollo normativo y de detalle del proyecto educativo que llegue a suponer la supresión de toda autonomía docente del profesorado» (Del Pozo, 2011). Así, el marco normativo exige un perfil de docente que deberá llevar a cabo una amplia gama de tareas, cada vez más complejas en su ejecución, fijando un modelo individualista de docente de aula no siempre conectado con la perspectiva global de centro. Esta noción está siendo superada por la realidad y no recoge rutinas y culturas docentes actuales más inclinadas a la colaboración y al trabajo en equipo. Las tareas actuales de los docentes requieren más polivalencia y más integración en equipos colaborativos, con la presencia también de otros profesionales que respondan a la necesaria multidisciplinariedad que deberían caracterizar los equipos educativos de las escuelas actuales (Prats, 2016). Sin embargo, el debate incide, como indicábamos, en la necesidad de fijar criterios y límites para el trabajo en equipo en los claustros de profesores para ajustar debidamente la facultad de los centros educativos de fijar su proyecto educativo con los derechos y libertades individuales del docente. Esta observación puede ser de suma importancia a tener en cuenta en los procesos de iniciación a la profesión docente.

### **3. La formación inicial de docentes: mirada general**

El desarrollo profesional docente empieza su camino en la formación inicial del profesorado. Por lo visto en el apartado anterior, se podría vislumbrar un panorama formativo adaptado a cada contexto, tanto por los factores socioeducativos (gasto público, ratios, presencia escuela privada, etc.) como por el marco normativo, que se ha concretado en modelos curriculares lingüísticos distintos. En políticas de profesorado, sin embargo, el despliegue normativo ha sido escaso en todas las comunidades estudiadas. Se podría aventurar, sin embargo, que la formación inicial, como paso fundamental y básico en el desarrollo profesional y previo al acce-

so a la profesión docente, se adapta mejor a las condiciones territoriales y al contexto legislativo descrito.

Resulta relevante recordar que la formación inicial de docentes en España se enmarca en lo que dispone la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, y se desarrolla en órdenes ministeriales (ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007, para maestros y profesores, respectivamente), que regulan los mínimos que deberán tener en cuenta las universidades para la verificación del grado y del máster correspondiente. En cuanto al requisito lingüístico, la normativa exige acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, para la educación primaria, la orden indica la posibilidad de ofrecer menciones calificadoras, entre 30 y 60 ECTS, para cumplir objetivos específicos de la titulación, y que pueden orientar con más precisión la dedicación profesional de los futuros docentes. El dato es interesante por cuanto puede tener su incidencia en los procesos de iniciación profesional.

En los apartados siguientes, con un objetivo recordatorio, se trata de sintetizar los datos de la oferta formativa en los grados y másteres de formación de las seis comunidades autónomas de esta investigación, los criterios generales de selección de los centros de prácticas y las funciones de los tutores de prácticas en los centros educativos. Este capítulo permite completar el marco educativo donde ubicar el análisis comparado de la segunda parte de este trabajo.

- Andalucía. El grado de Educación Primaria se ofrece en nueve universidades públicas de Andalucía, siete centros adscritos y una universidad privada. En tres universidades públicas y una privada también se ofrece el grado de Educación Primaria en modalidad bilingüe. El doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria se ofrece también en la universidad privada. El máster de Profesorado de Educación Secundaria se ofrece en diez universidades públicas y en la universidad privada. En cuanto a la oferta de plazas, en el curso 2015-2016, 5.005 estudiantes (1.796 hombres y 3.209 mujeres) solicitaron en primera preferencia el grado de Educación Primaria, tan solo por detrás del grado de Medicina con 5.802 solicitudes (Junta de Andalucía, 2016). La coordinación del sistema universitario andaluz corresponde al Consejo Andaluz de Universidades, dependiente de la Dirección General de Universidades. Mediante la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía de dicho Consejo, creada en el Decreto 478/1994, de 27 de diciembre, se establecen los mecanismos de acceso a la universidad. Esta comisión está presidida por el director general de Universidades y por un miembro del equipo de gobierno, con rango de vicerrector, de cada una de las universidades andaluzas públicas y privadas. Los requisitos para el acceso al grado de



Educación Primaria y al máster de Profesorado de Educación Secundaria se rigen por los mismos términos que el acceso a estudios superiores, sin establecer ninguna prueba o requisito añadido. Tanto el acceso al grado de Educación Primaria como al máster de Profesorado de Educación Secundaria está coordinado y centralizado por la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, que establece los criterios de selección y ordenación de candidatos (Junta de Andalucía, 2017a, 2017b). El profesorado de educación primaria tiene reconocido el derecho a que se le acredite «la dirección de la fase de prácticas del profesorado de nuevo ingreso» como mérito para promoción profesional (Junta de Andalucía, 2010).

- Balears. La Universitat de les Illes Balears, de carácter público, es la única universidad implantada en Balears y ofrece el grado de Educación Primaria y el master de Profesorado de Educación Secundaria. En el curso 2015-2016, se graduaron 193 estudiantes de Educación Primaria y se ofertaron 265 plazas de nuevo ingreso. En cuanto al acceso al grado de Educación Primaria, no existe normativa específica que lo regule. La Consejería de Educación y Universidad tiene firmado un convenio con la Universidad con la finalidad de facilitar centros de prácticas para el grado de Educación Primaria y el master de profesorado de secundaria. Los tutores de las escuelas de prácticas deben ser funcionarios de carrera o interinos con 3 años de experiencia. En el caso de las prácticas de las titulaciones que conducen a menciones, los tutores deben ser especialistas con al menos 12 horas semanales de dedicación a dicha especialidad. Para el máster de secundaria, los tutores también deben acreditar 3 años de experiencia docente. Por su parte, los centros educativos reciben una compensación económica por estudiante, equivalente al 60% del precio de la primera matrícula de las prácticas, en el caso del grado de Educación Primaria, y del 100% del precio de la primera matrícula de las prácticas en el caso del máster de Secundaria. Asimismo, tanto el coordinador como el tutor del centro en educación primaria y secundaria obtienen una certificación de 30 horas de formación y un carnet de colaborador de la universidad.
- Cataluña. Los grados de Educación Primaria se ofrecen en cinco universidades públicas y en cuatro universidades privadas, una de ellas con participación de la Administración en la gestión y en la financiación. Desde el curso 2012-2013, se imparte el doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria en las universidades públicas y en la privada con participación de la Administración. Por su parte, el máster de Profesora-

do de Educación secundaria, se imparte en las siete universidades públicas que configuran el sistema universitario catalán y en 3 privadas. La oferta de plazas para Educación Primaria en el curso 2016-2017 es de 1.337; para el doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria, es de 210, y para el máster de Secundaria, 1.410. La coordinación interuniversitaria en Cataluña corresponde al Consejo interuniversitario de Cataluña desde el año 1977, que fue debidamente actualizado el año 2003 con la Ley de Universidades de Cataluña y, más específicamente, en el título VI de dicho texto legislativo. Su principal función es la de coordinar el sistema universitario y, asimismo, asesorar al gobierno de la Generalitat en esta materia a partir de diferentes comisiones. Una de ellas va destinada, precisamente, a coordinar el acceso a la universidad. Los requisitos para el acceso a los grados de educación infantil y primaria son los mismos que dan acceso a los otros estudios superiores: las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o la obtención de un ciclo formativo de grado superior del ámbito. Sin embargo, desde el curso 2014-2015 se han implementado una serie de requisitos específicos para mejorar e innovar la formación inicial docente siguiendo las indicaciones del Programa de mejora e innovación en la formación de maestros (MIF), órgano que coordina este asunto en el marco de las universidades catalanas. A partir del curso 2017-2018, los estudiantes que accedan a los grados de Educación infantil y Educación Primaria deben superar Prueba de aptitud personal (PAP), que mide la competencia comunicativa, el razonamiento crítico y la competencia logicomatemática. Por lo que se refiere al acceso al máster de Profesorado de Educación secundaria, siguiendo la normativa central, es obligatorio acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialidad que quiera cursar el estudiante mediante la posesión de alguna de las titulaciones universitarias o una prueba. En cuanto a los centros de prácticas, no existen criterios de elección pero, tal y como recoge la Orden ENS/85/2013 del 7 de mayo, los tutores de prácticas por parte de la escuela involucrados en la formación inicial de docentes deberán reunir las siguientes características: pertenecer a alguno de los cuerpos de la función docente y, en caso de centros concertados, disponer de contrato indefinido; disponer de un mínimo de cinco años de experiencia docente; haber coordinado y/o participado en proyectos del centro; disponer de una especialidad docente adecuada al perfil de las prácticas que realizará el estudiante y, por último, haber participado en acciones de formación del profesorado como formador. Ahora bien, no existe ningún documento que especifique las características del tutor universitario de prácticas.

- Comunidad Valenciana. Esta comunidad cuenta con cinco universidades que imparten el grado de Educación Primaria, tres de estas universidades son de titularidad pública y dos de titularidad privada. Las cinco universidades ofertan el grado en la modalidad presencial, aunque la Universidad Católica de Valencia también lo hace en modalidad virtual. Entre todas, convocan alrededor de 1.450 plazas por curso académico. El máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas también se imparte en las cinco universidades que ofrecen el grado de Educación Primaria. La oferta de plazas asciende a 2.400 plazas. Existe una coordinación del Sistema Universitario Valenciano, pero no hace referencia a los planes de formación inicial. Asimismo, la Dirección General de Universidades del gobierno autónomo no tiene asignadas funciones en materia de formación inicial del profesorado. En la Comunidad Valenciana no hay ninguna normativa que establezca requisitos para el acceso al grado de primaria o el máster de secundaria, distintas de las establecidas en la normativa central. No obstante, la Universidad Cardenal Herrera (CEU), para acceder al grado de Educación Primaria, tiene un proceso de admisión que se basa en cumplimentar un formulario y realizar una entrevista. Por su parte, la Universidad Jaume I, de Castellón, recomienda que para acceder el estudiantado tenga «vocación por la profesión y afán de ayuda y dedicación a los niños/as y jóvenes». La Comunidad Valenciana hace una distinción entre la asignación de centros de prácticas de CINE1 y CINE2. En el caso del grado de Educación Primaria, no hay normativa autonómica, mientras que en el máster de Secundaria, la Comisión de selección de centros de prácticas tiene en consideración algunos criterios como la adecuación entre objetivos de las prácticas y los criterios de evaluación del estudiante; la coherencia y la planificación de las acciones; el uso vehicular del valenciano y las lenguas extranjeras; el uso de las tecnologías en la escuela; la experiencia del profesorado del centro docente en la formación pedagógica y didáctica de estudiantes, e incluso la inclusión en el proyecto educativo de estrategias y actuaciones necesarias para un mejor desarrollo de las prácticas, que incluyan flexibilidad para atender el plan de estudios de las diferentes universidades. Junto a la evaluación del plan de trabajo, la Comisión de selección valora la idoneidad de cada centro para su reconocimiento como centro de prácticas teniendo en cuenta el número de alumnos que es capaz de tutelar, el número de profesores candidatos a tutores de prácticas, las especialidades docentes diferentes en las que puede tutelar estudiantes y la adecuación del horario

- y de la temporización de las actuaciones del plan de trabajo del centro a los planes de estudios de las universidades de los alumnos que cursan los títulos oficiales de máster. La normativa autonómica describe las características para el tutor y los coordinadores de prácticas, aunque también hacen referencia a requisitos del centro. Las funciones del tutor de prácticas se centran en tutelar y asesorar a cada estudiante que les sea asignado acerca de la práctica docente, el funcionamiento del centro y el desarrollo del plan de trabajo propuesto. Asimismo, debe cumplimentar las orientaciones metodológicas y didácticas que establezca la universidad para el desarrollo de las prácticas, la evaluación y seguimiento de los estudiantes asignados, la utilización de recursos educativos digitales, así como la organización temporal y de espacios para desarrollar las actividades previstas en el plan de trabajo.
- Madrid. Esta comunidad cuenta con 4 universidades de titularidad pública y 5 de titularidad privada que imparten actualmente el grado de Educación Primaria. Las universidades ofertan el grado en diferentes modalidades (presencial, semipresencial y a distancia) y también ofrecen la posibilidad de estudiar el grado en inglés, a través de dos formas: la opción en inglés y bilingüe. El doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria se oferta en seis universidades. El máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se imparte en 13 universidades madrileñas, cinco de las cuales son públicas. La Comunidad de Madrid no tiene órganos de coordinación interuniversitaria referidos a la formación inicial docente, únicamente cuenta con un mecanismo de coordinación y seguimiento de las prácticas de los grados de educación, con el objetivo de organizar estos procesos en los centros públicos de la Comunidad. La Orden 2581/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, creó una Comisión de Seguimiento y una Comisión Rectora para este fin. La Comisión de Seguimiento, con representación de cada universidad que haya suscrito convenio de colaboración con la Comunidad de Madrid, es la encargada de seguir el proceso de implantación y realización de las prácticas de los estudiantes del grado de Educación Primaria. La Comisión Rectora tiene fundamentalmente tres funciones: designar los centros de prácticas; aprobar las propuestas de planificación y calendario de las universidades, y ratificar las propuestas de acuerdos de la Comisión de Seguimiento, a fin de garantizar el buen funcionamiento de las prácticas. La Comunidad de Madrid actualmente no incorpora ningún sistema de acceso específico a la formación

- inicial docente. Tiene previsto, en virtud del convenio firmado en 2014 con los rectores de las universidades públicas y privadas que ofrecen el grado de Educación Primaria, la implantación de medidas para la mejora de la formación de los estudiantes de estos títulos. En el convenio se prevén unos requisitos de acceso a la formación inicial hasta que se ponga en marcha la prueba específica de acceso al grado. En concreto, para acceder al grado se exigirá una nota mínima de 5 en el ejercicio de Lengua Castellana y Literatura de la Prueba de Acceso a la Universidad (salvo que la nota final de admisión para el grado sea igual o superior a 9). También prevé el caso de los estudiantes que quieran acceder a la universidad por vías de acceso distintas a la Prueba de Acceso a la Universidad, los cuales deberán acreditar una nota de admisión igual o superior a 6. Los criterios de elección de centros de prácticas prácticamente no se diferencian entre grado y máster. La normativa autonómica únicamente señala dos criterios que deben cumplir los centros para ser ofertados como centros de prácticas. Por una parte, deben ser centros donde se oferten la etapa de Primaria para el caso del grado y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para el caso del máster. Por otra parte, para que un centro sea ofertado como centro de prácticas debe obtener la aprobación, previo conocimiento y aceptación del claustro de profesores, del consejo escolar del centro y, en su caso, del titular del mismo para colaborar con las prácticas. Para que un maestro o profesor sea tutor de prácticas en la Comunidad de Madrid debe impartir docencia directa en el aula y contar con al menos tres años de experiencia docente. La normativa recoge las funciones de los tutores y se reconoce la figura del coordinador de prácticas que será asumido por el director del centro o en su caso el jefe de estudios; de forma excepcional podría ser coordinador uno de los tutores.
- País Vasco. En esta comunidad hay tres instituciones universitarias, una de ellas pública, que imparten formación de profesorado. El grado de Educación Primaria ofrece 980 plazas en el curso 2016-2017, en diversas modalidades: trilingüe, o combinado con Ciencias de la Actividad Física y Deporte. En cuanto al máster de secundaria, la oferta en el curso 2016-2017 asciende a 455 plazas (Gobierno Vasco, 2016). Todos los grados son de carácter presencial y tienen opción de cursar algunas asignaturas en inglés. En esta comunidad autónoma no hay otros agentes no universitarios que sean partícipes directos de la formación inicial. Sin embargo, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Deusto colaboran con la Fundación Empieza por Educar y la Fundación Trilema a través de proyectos formativos enfocados a la inducción. En cuanto a los sistemas de

coordinación interuniversitaria, existe el Consejo de coordinación de la enseñanza pública universitaria y el Consejo vasco de universidades, pero ninguno de ellos se ocupa de cuestiones relacionadas con la formación del profesorado. En la normativa consultada, no se especifica requisito específico para el grado de Educación Primaria. En el caso del máster de secundaria, siguiendo la normativa central, indica que para el ingreso se requiere la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar. Tampoco se detalla ningún criterio para la elección de centro de prácticas en el grado de Educación Primaria, pero sí que ocurre en el caso del master de secundaria. Según la Orden de 26 de julio de 2010, los centros que deseen ser reconocidos como centro de prácticas deberán presentar la solicitud alegando que cumple con requisitos concretos, como disponer de un Plan de acogida para el desarrollo de las prácticas del alumnado del máster o contar con la aprobación del claustro de profesores, entre otros. La orden indicada también especifica las características del tutor de prácticas del máster de secundaria, pero no detalla si se refiere al tutor de la universidad o del centro educativo.

#### **4. Resumen**

Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo, así como las realidades educativas respectivas de cada comunidad autónoma presentan diferencias importantes, en lo que respecta a las políticas de profesorado, el despliegue normativo es idéntico en todas ellas, con la salvedad del hecho lingüístico que, sin embargo, no altera sustancialmente los criterios adoptados.

De manera resumida, se puede afirmar que el desarrollo constitucional del Estado de las autonomías no ha revertido en una situación de profunda desigualdad normativa que haya provocado diferencias significativas en los modelos de formación de profesorado, muy limitados por la normativa común que regula la profesión. Así, los modelos lingüísticos distintos derivados de la presencia de dos lenguas oficiales en determinados territorios no ha comportado políticas dispares en la formación inicial, limitándose a exigir la titulación requerida y a aplicar los procedimientos generales. Ello es debido a la normativa rígida de ámbito central que determina la docencia como profesión regulada (maestro y profesor) dejando poco margen de maniobra tanto a las comunidades autónomas como a las mismas universidades.

A modo de síntesis, se puede cerrar este primer capítulo recogiendo los resultados siguientes:

## Capítulo 6

- Los contextos de las seis comunidades autónomas analizadas son muy diversos en cuanto a su realidad socioeducativa, tanto en términos de inversión educativa, ratios de alumnos por docente y unidad escolar, presencia de escuela privada y gasto destinado a la formación permanente del profesorado.
- El marco competencial ha tenido un desarrollo progresivo, más dilatado en unas comunidades que en otras, que ha terminado igualando el techo de atribuciones.
- El modelo lingüístico se presenta dispar en la concreción de los itinerarios formativos: en las comunidades autónomas con lenguas cooficiales, que se puede concretar en dos grupos: las comunidades donde los alumnos asisten mayoritariamente a escuelas que vehiculan la enseñanza en la lengua autóctona y la completan con el castellano, como Cataluña y País Vasco, y las comunidades donde los alumnos se reparten entre este último modelo y el modelo bilingüe.
- La formación inicial de docentes tiene una presencia importante en la oferta universitaria de las comunidades analizadas, tanto en centros universitarios públicos como privados. En todos los casos, se plantean una serie de criterios para los centros de prácticas.
- Existen mecanismos de coordinación universitaria que suelen limitarse a aspectos de logística y planificación universitaria.
- Solo en Madrid y en Cataluña se han establecido requisitos para el acceso a los estudios del grado de Educación Primaria. No ocurre lo mismo con el máster de secundaria.
- Cabría interrogarse acerca de la probable desconexión entre los roles docentes descritos por las normativas autonómicas respectivas y las competencias que recogen los perfiles formativos de las universidades.
- En ningún caso se ha observado una posible articulación de la formación inicial con los procesos de iniciación profesional docente, en el sentido de preparar el terreno para el acceso a la profesión, un estudio que reservamos al segundo capítulo de esta sección.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, pp. 191-199.
- Del Pozo, A. (2011). *L'autonomia dels professors. Nous conceptes a la llei d'Educació, per Alberto del Pozo*. Blog. Disponible en <http://albertodelpozo.blogspot.com.es>



- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2010). Orden de 26 de julio de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen los requisitos para el reconocimiento de centros y profesorado tutor del Practicum de los títulos de Master que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor o Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, durante el curso 2010-2011. *Boletín Oficial País Vasco*, 24 de septiembre de 2010, 185, pp. 1 – 11. Disponible en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2010/09/1004422a.pdf>
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2016). *Plan de mejora del sistema educativo de la CAPV*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Disponible en [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_documento/adjuntos/Plan\\_Mejora\\_marzo\\_2016\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_documento/adjuntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf)
- Guha, R., Hyler, M.E., Y Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency. An innovative model for preparing teachers*. Palo Alto, USA, Learning Policy Institute.
- Junta de Andalucía (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 16 de julio de 2010, 139, pp. 34-57. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d3.pdf>
- Junta de Andalucía (2016). Estructura de la enseñanza universitaria de Andalucía. Curso 2015-2016. Consejería de Economía y Conocimiento.
- Junta de Andalucía (2017a). Resolución de 16 de marzo de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017 de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento de admisión para el curso 2017-2018, en los estudios universitarios de grado. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2017, 56, pp. 57-72. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01\\_00110251.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01_00110251.pdf)
- Junta de Andalucía (2017b). Resolución de 24 de febrero de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los másteres universitarios que se imparten en el curso 2017-2018. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 6 de marzo de 2017, 43, pp. 11-23. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01\\_00108870.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01_00108870.pdf)



- MECD (2016). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014 (Edición 2016)*. Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>
- MECD (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>
- Melià, J. (2014). La movilización social por la lengua y la educación en las Baleares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), pp. 644-657).
- Ortega Álvarez, L. (2007). Los derechos ciudadanos en los nuevos estatutos de autonomía; en *Estado compuesto y derechos de los ciudadanos*. (Colección Instituto de Estudios Autonómicos, núm. 54). Barcelona, Generalitat de Catalunya, Instituto de Estudios Autonómicos.
- Prats, E. (2016). Les polítiques de professorat. En Josep M. Vilalt (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona, Fundació J. Bofill, pp. 201-262.
- Solozábal Echavarría, J.J. (2000). El Estado autonómico como estado compuesto. *Revista de Estudios Políticos*, 110, pp. 9-25.



# CAPÍTULO 7

## ESTUDIO COMPARADO

### DE LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

### EN ESPAÑA

Gabriel Álvarez - López  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Ana Marín - Blanco  
*Universidad de Barcelona*

Jordi Garcia Farrero  
*Universidad de Barcelona*

Raquel Cercós  
*Universidad de Barcelona*

Este capítulo presenta una investigación comparada sobre el sistema de iniciación a la profesión docente en las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. En concreto, se estudia el proceso de tutoría y acompañamiento, posterior a la obtención del título académico, que se produce en la iniciación profesional de docentes. En este sentido, se puede adelantar que la información recabada no arroja demasiadas diferencias entre territorios, que han adoptado un modelo de iniciación profesional a la función docente que se aleja poco del marco estatal establecido por la normativa central. Además, en este modelo se aprecia poco énfasis en el acompañamiento del profesor novel en sus primeros pasos en la profesión, con un reconocimiento precario de las tareas de tutoría que llevan a cabo centros educativos y profesores tutores.

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), en su título III, establece las funciones que deberá acometer el profesorado en el ejercicio de la docencia, siempre bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo, y define las titulaciones

requeridas para cada una de las etapas y enseñanzas no universitarias, así como los criterios generales acerca de la formación inicial y permanente, y unas recomendaciones sobre reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado. La posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no introduce ningún cambio en el Título III. En este marco, el artículo 101 de la LOE establece que “el primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados”. Esta indicación abre la puerta a la regulación del proceso de inducción, entendido como un acompañamiento planificado y contextualizado posterior a la fase de selección a la profesión.

De manera general, el marco normativo que regula el acceso a los cuerpos docentes viene fijado en la disposición adicional sexta de la LOE, que establece que el articulado de esta ley sirve de base al régimen estatutario de la función pública docente, además de lo establecido en la normativa general de la función pública. Dicha ley se desarrolla en el Real decreto 276/2007, que aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades recogidas en la LOE. Así, siguiendo el marco legal, el Reglamento define el proceso conocido como de «concurso-oposición», que consta de tres fases: la fase de oposición; la fase de concurso, y la fase de prácticas. Según esto, la fase de prácticas podría ser considerada como el momento de inducción «puro», aunque no deja de ser una fase común a la que está establecida para cualquier funcionario público; en el papel, la no superación de la fase de prácticas puede suponer la separación del servicio, sin posibilidad de acceder a ninguna otra función en el sistema. Así pues, en rigor, se hace difícil establecer que la fase de prácticas corresponda con la inducción si nos atenemos a que deba ser un proceso contextualizado y posterior a la selección.

De todas maneras, esta disposición contextualiza el despliegue normativo que han llevado a cabo las comunidades autónomas, como se expone a continuación para cada uno de los casos estudiados. Esta segunda parte de la investigación profundiza en los mecanismos de acceso a la profesión docente en centros de titularidad pública.

### **1. Análisis de variables**

El estudio pormenoriza datos de cada una de las seis comunidades autónomas estudiadas relativos a las siguientes variables: fases en el proceso de acceso a la profesión, tutoría de docente novel, proceso de acompañamiento, centros donde se inserta este profesorado y el sistema de acreditaciones del docente una vez superado el proceso indicado. El estudio tenía proyectado ser más exhaustivo en cuanto al sistema de acompañamiento al profesorado novel, pero no se ha obtenido información sobre este punto más que para el caso balear, lo cual irá reforzando la idea

de que el sistema educativo español carece de una fase de inducción del profesorado. Veamos brevemente cada una de estas variables.

**a) Acceso a la función pública.** El proceso de acceso a la función docente en el sector público, entendida como el acceso al cuerpo de maestros (CINE 1) y al cuerpo de profesores (CINE 2), está regulado a través de normativa autonómica. Nos hemos detenido en las vías de acceso a la función docente (oposiciones, bolsas de interinos, etc.), que en el caso de las comunidades estudiadas, las fases de este acceso son similares y no existen a penas diferencias entre el acceso de maestros y de profesores. Sea cual sea la etapa en la que vayan a trabajar, los docentes tendrán que superar una fase de oposición, una fase de concurso y una fase de prácticas.

**b) Tutoría al docente novel.** La tutoría al docente novel se refiere a la labor que debe realizar un docente del centro de destino con el docente recién incorporado tras haber superado la fase de concurso-oposición y previa a la obtención de la categoría de funcionario de carrera. Dentro de esta variable encontramos indicadores tales como el perfil del tutor (si debe tener o no la plaza definitiva, si debe tener años de experiencia, si debe ser o no del área de conocimiento del docente novel...), el mecanismo de selección del mismo (si es a propuesta del director, si es una propuesta del propio tutor, si lo elige el candidato...), sus tareas (seguimiento, evaluación, asistencia a la docencia...), su dedicación horaria o el tipo de incentivos (si los tuviera) que recibe por asumir la tarea de tutorización (económicos, créditos formativos, méritos...).

**c) Acompañamiento.** El acompañamiento, tal y como lo definimos, se refiere al proceso de guía a docentes que acaban de entrar a formar parte del cuerpo de maestros o profesores como funcionarios interinos o de carrera. Como señalaremos en apartados posteriores, este proceso no tiene lugar en prácticamente ninguna comunidad autónoma de las estudiadas, y por lo tanto no hemos profundizado todo lo que nos hubiera gustado en su análisis. Dentro de esta variable se encuentran los indicadores de las fases del proceso, las condiciones en las que tiene lugar, modelos que puedan existir por Autonomías, figuras referentes del proceso, etc.

Este proceso en el caso español no se puede identificar con el proceso de tutoría al docente novel porque el funcionario interino no es tutorizado (únicamente recibe tutorización quien apruebe la fase de oposición y obtenga plaza directa en la fase de concurso). Estamos, por lo tanto, ante una paradoja en la cual el interino no recibe ningún tipo de retroalimentación en su primer contacto con su labor profesional en su puesto de trabajo. Así pues, el proceso de tutorización y el de acompañamiento no son lo mismo.

**d) Centros educativos.** Por centros educativos nos estamos refiriendo a los centros que reciben candidatos dentro de la fase de prácticas. Para analizar esta variable nos servimos fundamentalmente de dos indicadores. Por un lado, los me-

canismos y los criterios de asignación de centros educativos para noveles. Por otro lado, los requisitos de acceso según la titularidad del centro (pública o privada).

**e) Acreditaciones específicas para el desempeño docente.** Además de la titulación académica requerida para ejercer como docente en cada etapa educativa, las acreditaciones específicas para el desempeño docente hacen referencia al certificado necesario para ejercer como docente en un determinado centro, nivel o área. En este caso, nos centramos en tres indicadores que nos ayudan a describir esta realidad en las comunidades autónomas seleccionadas. En primer lugar, la institución responsable, es decir, cuál es su titularidad (pública o privada), su nivel administrativo (gobierno autonómico, universidad, escuela), si está dentro o no de la Administración (puede ser una agencia externa), etc. En segundo lugar, al tipo de acreditaciones específicas que existen: relativas a idiomas, a opciones religiosas, a enseñanzas de régimen especial, etc. En tercer lugar, a la vigencia de la acreditación, esto es, a duración de la misma, mecanismos de renovación, consecuencias de una evaluación negativa, etc.

A continuación, presentaremos el estudio comparado de estas variables e indicadores en función de la información recogida en las comunidades autónomas seleccionadas.

## 2. Estudio comparado del acceso a la función docente

En este apartado se presenta la síntesis comparativa de los elementos descritos en el punto anterior. La información recopilada se complementa con sendos mapas, que ilustran gráficamente algunos de los resultados más significativos.

### a) Acceso a la función pública. Proceso

**Tabla 4.** Acceso a la función docente, por CCAA

	Andalucía	Baleares	Cataluña	C. Valenciana	Madrid	País Vasco
Acceso a la función pública	Concurso-oposición	Concurso-oposición	Bolsa de trabajo Concurso-oposición	Concurso-oposición	Concurso-oposición	Lista de interinos Concurso público
	3 fases: oposición, concurso y prácticas	3 fases: oposición, concurso y prácticas	3 fases: oposición, concurso y prácticas	3 fases: oposición, concurso y prácticas Acreditar español y valen-	3 fases: oposición, concurso y prácticas	3 fases: oposición, concurso y prácticas Acreditar español y euske-

Capítulo 7

	Andalucía	Baleares	Cataluña	C. Valenciana	Madrid	País Vasco
				ciano		ra
2 pruebas que se subdividen en dos partes						
<b>Fase oposición</b>	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad	1ª prueba: formación científica y dominio de habilidades técnicas de la especialidad
	2ª prueba: aptitud pedagógica	2ª prueba: aptitud pedagógica	2ª prueba: aptitud pedagógica	2ª prueba: aptitud pedagógica	2ª prueba: aptitud pedagógica	2ª prueba: aptitud pedagógica
<b>Fase concurso</b>	Sólo si se supera fase anterior. Se valora méritos del aspirante	Sólo si se supera fase anterior. Se valora méritos del aspirante	Permite al aspirante alegar en sesión pública méritos obtenidos	Sólo si se supera fase anterior. Se valora méritos del aspirante: experiencia docente previa, la formación académica y otros	Sólo si se supera fase anterior. Se valora méritos del aspirante conforme a un baremo	Se asignan la puntuación de los méritos
	Superada las dos fases se pondera nota (2/3 y 1/3), asigna puntuación global					Superada las dos fases, se pondera 55% la fase oposición y 45% la de concurso
Aspirantes acceden plazas ofertadas en función de puntuación						
Aspirantes que no consiguen plaza pasan bolsa de trabajo “aspirantes de interinidad”						
<b>Fase prácticas</b>	1 curso académico	5 meses	6 meses, con un periodo mínimo de tres de activi-	1 curso escolar, un mínimo de seis meses de ser-	6 meses de actividad docente dentro del mismo	6 meses

Andalucía	Baleares	Cataluña	C. Valenciana	Madrid	País Vasco
		dad docente	vicios efectivos para la evaluación	curso escolar	
Evaluación, dirigida por comisión de evaluación de los centros	Órgano competente	Evaluación, dirigida por comisión de evaluación de los centros	Evaluación efectuada por la Comisión Calificadora	Evaluación por la comisión de evaluación	La evaluación efectuada por la Comisión Calificadora
Únicamente disponen de una única oportunidad para repetir esta fase prácticas					

Fuente: elaboración propia

Tal y como se desprende de la tabla, en todas las comunidades estudiadas el acceso se realiza mediante un proceso concurso-oposición, que consta de tres fases: fase de oposición, fase de concurso y de prácticas. En las comunidades autónomas con lengua cooficial los aspirantes deberán acreditar previamente el conocimiento de los idiomas oficiales.

Respecto a la fase de oposición, todas las comunidades analizadas siguen la normativa central y realizan dos pruebas de acceso. Estas se subdividen en dos partes: la primera determina la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas o instrumentales de la especialidad; la segunda prueba determina la aptitud pedagógica. Cabe mencionar que Baleares explicita que en esta segunda prueba se tendrá en cuenta si el candidato tiene las habilidades y competencias necesarias para aplicar los conocimientos, evaluados en la primera parte, en el contexto en el que se tiene que desarrollar la tarea docente.

En la fase de concurso todas las comunidades estudiadas establecen como requisito para el acceso a la fase de concurso haber superado la anterior (oposición). En esta fase se valora los méritos del aspirante conforme a un baremo que establece cada comunidad.

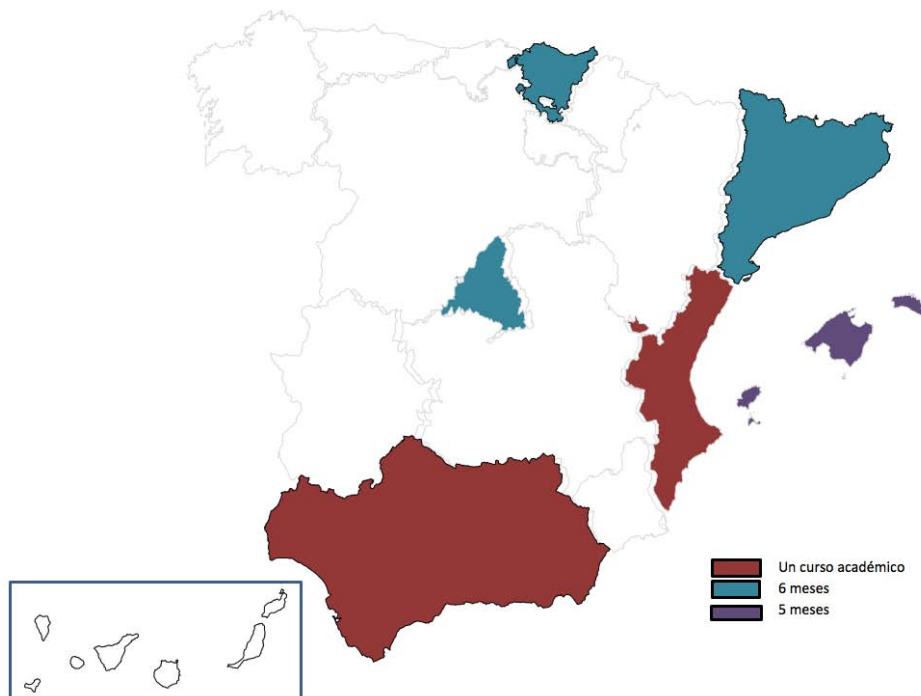
Finalizadas ambas fases y a fin de determinar la puntuación global, Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid ponderan en dos tercios la nota de la primera fase y un tercio nota de la segunda, mientras que el País Vasco lo distribuye en 55% la primera fase y 45% la segunda. En todas las comunidades, la puntuación global determina el acceso a las plazas ofertadas. Aquellos aspirantes que no han accedido a las plazas ofertadas pasan a una bolsa de interinos, que recibe distintos nombres. Esta bolsa de interinos puede ser por especialidades o común si no se llegan a diseñar bolsas por especialidades.



El sistema de acceso a la bolsa de interinos en la mayoría de las comunidades es directo en función de la puntuación obtenida en las fases anteriores, pero en Baleares requiere de un proceso previo de tutorización, mediante el cual los aspirantes deben ocupar una plaza temporal durante treinta días o más. De hecho, en dicha Comunidad existen dos listas de interinos: una primera lista que incluye a los interinos que llevan más de 30 días trabajando antes del curso actual y una segunda lista donde aparecen los interinos que no han trabajado y requieren esa tutorización preceptiva de treinta días. En el momento en el que un interino de la segunda bolsa cumple con ese requisito (realiza una sustitución de treinta días y obtiene una evaluación positiva de su tutorización), pasa a la primera lista. Como veremos, este es el único caso en el que podríamos considerar que existe una fase de inducción para todos los aspirantes a la función pública docente.

La fase de prácticas se considera la fase propia de inducción a la función docente, aunque en nuestro caso no la consideremos netamente inducción por las razones indicadas. En lo que atañe al periodo de esta fase, Cataluña, Madrid y País Vasco establecen 6 meses de actividad docente dentro del mismo curso escolar que se desarrollará en el destino provisional adjudicado. La Comunidad Valenciana estipula la duración de esta fase en un curso escolar, siendo necesario un mínimo de 6 meses de servicios efectivos para la evaluación. La normativa en Andalucía únicamente detalla la duración de un curso académico. En Baleares esta fase incluye un periodo de docencia directa de 5 meses e incluye actividades de información, de inserción en el puesto de trabajo y de formación programadas por la Administración educativa. Únicamente en Baleares es posible solicitar aplazamiento de la fase de prácticas, siempre que sea por causas justificadas. En este caso, podrán realizar la fase de prácticas durante el siguiente año.

**Mapa 1.** Duración de la fase de prácticas



Fuente: elaboración propia

En relación con la evaluación de la fase de prácticas, todas las comunidades autónomas asignan tal evaluación a una comisión evaluadora, que en el caso de País Vasco y Comunidad Valenciana recibe el nombre de Comisión Calificadora. La composición de la comisión varía entre las comunidades autónomas estudiadas. Dicha comisión emite la resolución de «apto» o «no apto», en función de los informes emitidos por el inspector, el director del centro, el tutor asignado y el elaborado por el funcionario en prácticas. Baleares, Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco amplían esta fase de inserción docente con una formación específica para los funcionarios en prácticas y, en Cataluña, esta formación también se amplía a aquellos docentes que poseen menos de seis meses de servicio en centros docentes.

En los informes que deben emitir los diferentes responsables de la evaluación de la fase de prácticas aparecen parámetros tales como: a) la integración en el claustro y en la comunidad educativa; b) la participación en las actividades del centro; c) la adaptación de la programación al estudiante; d) la atención a la diversidad de cada estudiante; e) la cooperación y coordinación con el profesorado del centro;

o f) la utilización de los recursos y metodología adecuada. Se trata de modelos de evaluación eminentemente cualitativos en los que también dan cabida a puntuales valoraciones cuantitativas. Además, en el caso de los maestros (no así de los profesores) de la Comunidad de Madrid, se prevén indicadores para la observación en el aula. Nos resulta especialmente interesante esta particularidad de la región madrileña. Esta observación se sistematiza en seis apartados: (1) relación con los alumnos; (2) clima escolar; (3) práctica docente; (4) metodología; (5) atención a la diversidad y, (6) evaluación. Esta evaluación es más compleja que la de anteriores informes, pues combina evaluación cuantitativa y cualitativa. Primeramente, se pide al observador que otorgue una calificación de 1 a 4 puntos, a modo de resumen de este apartado. Seguidamente, se proponen cuatro niveles de cumplimiento del apartado sobre las que el evaluador debe elegir una de ellas. Por último, se deja un apartado final de observaciones para que el evaluador desarrolle las explicaciones que considere oportunas.

Por otro lado, y en lo que respecta a la formación específica mencionada destacaremos los casos de País Vasco y la Comunidad Valenciana. En primer lugar, En el Plan de Formación de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco se determina que “la formación inicial y continua tiene que preparar a los profesores y profesoras para participar activamente en el logro de la principal finalidad de todo sistema educativo: educar para la vida. Así, tendrá en cuenta la diversidad de situaciones de enorme complejidad a la que la profesión docente ha de responder y que le exigirá movilizar diferentes competencias”:

- La capacidad de enseñar los procedimientos para que el alumnado aprenda a pensar y a aprender, aprenda a comunicar, aprenda vivir con los demás, aprenda a ser y aprenda a hacer y emprender.
- La capacidad de investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- La capacidad de motivar el deseo de aprender en el alumnado y de orientarle en la construcción de su proyecto de vida, en colaboración con las familias.
- La capacidad de ajustar y adaptar las propuestas didácticas a las necesidades de cada alumno y alumna.
- La capacidad de cooperar con el profesorado y agentes educativos y participar en la gestión y mejora continua del centro educativo.
- La capacidad de desarrollar sus actividades en las lenguas cooficiales de nuestra comunidad y en alguna lengua extranjera.
- La capacidad de utilizar e integrar en el currículo las tecnologías de la información.

- La capacidad de desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador.
- La capacidad de resolver problemas y conflictos derivados de la acción educativa.
- La capacidad de planificar su propia formación continua.

En segundo lugar, la Comunidad Valenciana determina que los funcionarios en prácticas deberán realizar un cuestionario de detección de necesidades para que el Servicio de Formación Permanente establezca una oferta adecuada a los diferentes perfiles profesionales de las personas participantes. A posteriori, se deberá elegir una acción formativa de al menos 30 horas de duración entre las convocadas, así como la realización de un módulo a distancia de prevención de riesgos laborales.

Los funcionarios en prácticas declarados no aptos pueden repetir las prácticas en el curso siguiente. Si son declarados no aptos por segunda vez, pierden todos los derechos a su nombramiento como funcionarios de carrera. En ese caso, deberán volver a presentarse al proceso en otra convocatoria.

A diferencia del resto de comunidades analizadas, Madrid, Cataluña y País Vasco tienen como colaboradores en la formación inicial del profesorado otros agentes no universitarios que presentan modelos alternativos, como las fundaciones Empieza por Educar (ExE) y Trilema. En el caso vasco, Empieza por Educar tiene como objetivo “testear un nuevo modelo para mejorar la atracción, selección, inducción y formación de los futuros docentes”. Esta fundación está desarrollando el proyecto NEWTT - A New Way for New Talents in Teaching, proyecto que también están llevando a cabo en otros países europeos (Austria, Letonia, Rumanía y Bulgaria) y contempla una evaluación externa que realizará un equipo experto de la Universidad de Duisburg-Essen en Alemania. Como ya deja entrever el título, va en la línea del programa padre Teach for All, donde quieren “atraer activamente y seleccionar a 20 participantes, a través de un modelo de selección basado en competencias, para participar en un Programa de Inducción al profesorado”. El Programa ExE, entra en colaboración con la Universidad del País Vasco y la Universidad de Deusto a través del máster de Formación del Profesorado, donde lo complementan con una residencia de dos años y una formación adicional. Esta formación inicial tiene un fuerte componente práctico antes de empezar el máster, realizando las prácticas en diez escuelas públicas seleccionadas por el Departamento de Educación durante dos cursos escolares. Además, los estudiantes dispondrán de los tutores de la universidad y de Empieza Por Educar, que observarán, evaluarán y apoyarán a los participantes a lo largo de los 2 años. Por su parte, La Fun-

dación Trilema también está presente en el País Vasco, pero sólo cuenta con la colaboración de la Universidad de Deusto.

*b) Sistemas de tutoría*

**Tabla 5.** Sistemas de tutoría por CCAA

	Andalucía	Baleares	Cataluña	Comunidad Valenciana	Madrid	País Vasco
<b>Elec- ción tutor</b>	Propuesto por el director de centro	Nombrado por el director del centro	-	Las comisiones calificadoras designan al tutor	Propuesto por el director de centro	Designados por la Comisión Calificadora a propuesta del director del centro
<b>Perfil</b>	Se tiene en cuenta que sea jefe del departamento didáctico de la especialidad	Profesor de la misma especialidad preferentemente funcionario de carrera	Profesor experimentado	Funcionario de carrera de la esp., al menos, 5 años de servicios, siempre que sea posible	Funcionario de carrera. Se tiene en cuenta la dedicación, eficacia profesional e interés por ser tutor	Experimentado, funcionario de carrera, preferentemente habilitado en la especialidad
<b>Funciones</b>	Formar, asesorar y evaluar + elaborar los informes preceptivos sobre el candidato	Informar sobre aspectos de centro y aula. Apoyar, asesorar y facilitar estrategias. Facilitar la inserción y tutelar la tarea	Informar y asesorar sobre aspectos de centro y aula. Facilitar apoyo, estrategias, inserción e integración. Asistir a clases. Evaluar, consultar y diseñar documen-	Asesorar, informar y acompañar sobre aspectos del centro. Asistir mín. a 2 clases mensuales, observar y orientar	Formar y asesorar sobre aspectos de aula y centro. Asistir a 2 sesiones de clase mensuales con el objeto de orientar	Asesorar e informar sobre aspectos didácticos, de evaluación, gestión de aula, orientación, atención a la diversidad y relación con las familias

	Andalucía	Baleares	Cataluña	Comunidad Valenciana	Madrid	País Vasco
	tos					
<b>Reconocimiento</b>	Mérito específico en las convocatorias y concursos	-	Supone medio crédito por cada curso completo	Oferta de formación específica por parte de la Administración	Supone un crédito de formación permanente	-

Fuente: elaboración propia

La tutoría de los docentes en prácticas es una realidad en todas las comunidades autónomas estudiadas. Se entiende una condición indivisible al periodo de prácticas. Como podemos ver en la tabla, en la mayoría de CCAA (a excepción de Cataluña y la Comunidad Valenciana) el tutor en prácticas es propuesto por el director. No obstante, el País Vasco especifica que será la Comisión Calificadora quien valide en última instancia la propuesta del director. A diferencia del resto, en la Comunidad Valenciana es la Comisión Calificadora quien designa al tutor. No hemos encontrado datos sobre el proceso de elección del tutor en Cataluña.

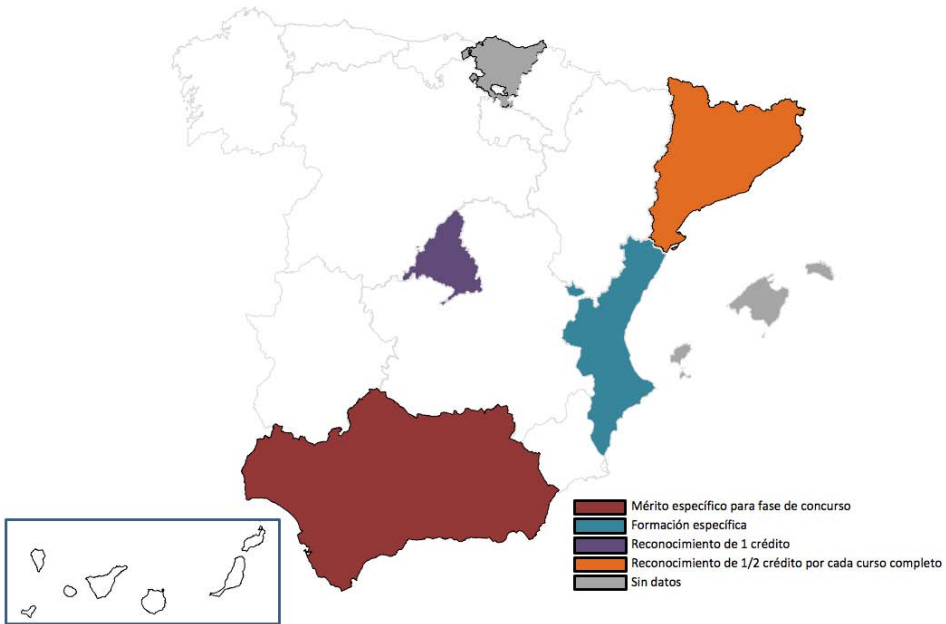
En cuanto al perfil del tutor de prácticas, la mayoría de comunidades autónomas coinciden en que éste debe ser funcionario de carrera y debe estar habilitado en la misma especialidad del aspirante (o en una especialidad afín). Cabe destacar que, en el caso de Andalucía, se tiene en cuenta que el tutor se encuentre desempeñando la jefatura del departamento, y en el caso de Baleares y Comunidad Valenciana, para CINE 2 se prefiere que el tutor pertenezca al cuerpo de catedráticos. Por otro lado, la experiencia como docente es otra característica requerida por las comunidades, como es el caso de Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana, donde esta última especifica un mínimo de 5 años de servicio. A diferencia del resto, Madrid da importancia a las habilidades personales y profesionales como la dedicación, eficacia e interés.

Con respecto a las funciones que el tutor tiene que llevar a cabo, hay disparidad en la nomenclatura para la descripción de las tareas. No obstante, existe una convergencia en el momento de su concreción. La mayoría de funciones del tutor se orientan a facilitar estrategias y recursos al funcionario en prácticas en relación a dos grandes ámbitos: por un lado, la gestión del aula (programación didáctica, procedimientos y criterios de evaluación, atención a la diversidad, coordinación didáctica, tutoría y orientación, etc.) y, por otro lado, la organización, gestión y funcionamiento del centro (documentos del centro, funcionamiento de los órganos de gobierno, coordinación didáctica y participación de la comunidad educativa,

etc.). Además, Cataluña y la Comunidad Valenciana incorporan la función de integración en la comunidad educativa. Asimismo, tres de las seis comunidades (Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid) añaden la asistencia a clases impartidas por el funcionario en prácticas como tarea obligatoria del tutor.

Por último, y como indica el mapa siguiente, tres de las seis comunidades reconocen la tutorización de las prácticas. El reconocimiento a esta labor se traduce en diferentes opciones: Andalucía lo reconoce como mérito específico para las convocatorias y concursos, mientras que Cataluña y Madrid lo hacen por créditos (en Cataluña, supone medio crédito por cada curso completo, mientras que, en Madrid, la labor del tutor se le reconoce con un crédito de formación permanente). La Comunidad Valenciana, aunque no concede reconocimiento, ofrece formación específica para los tutores.

**Mapa 2.** Reconocimiento del tutor de prácticas



Fuente: elaboración propia

A pesar de que las comunidades comparten un propósito similar en cuanto a los aspectos relacionados con la tutoría, se observan diferencias en la rigidez o la laxitud de la normativa autonómica. Encontramos diferentes casos: por un lado, la Comunidad Valenciana y País Vasco hacen una descripción más detallada sobre el perfil del tutor, factor que puede estar relacionado con la existencia de las comisiones calificadoras, las cuales participan en la regulación de esta fase de prácticas;

por otro lado, Cataluña presenta una normativa más laxa en relación a los requisitos del tutor, pero muestra más concreción en la descripción de sus funciones. A diferencia de las comunidades autónomas anteriores, Andalucía presenta una normativa poco desarrollada pero muy concreta. Este hecho delimita las decisiones a tomar, ya que lo estipulado determina las funciones o el proceso que se tiene que llevar a cabo.

*c) Acompañamiento*

El estudio de las diferentes comunidades pone de manifiesto la inexistencia de procesos de acompañamiento a los profesores noveles, es decir, a los docentes que acaban de entrar a formar parte del cuerpo de maestros o de profesores como funcionarios interinos o de carrera.

Únicamente, en el caso balear, según la Resolución de 28 de julio de 2016, durante el primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos, el funcionario interino está bajo tutorización experimentada. Este proceso de tutorización, de carácter formativo, de apoyo y corrector, consiste en llevar a cabo actividades de inserción en el puesto de trabajo mediante el ejercicio de la función docente tutelada. Deben pasar por este proceso de tutorización los aspirantes a funcionarios interinos docentes que se les haya adjudicado una plaza a partir del curso académico 2016-2017, siempre que no hayan sido tutorizados previamente.

El caso balear es un raro caso en el acceso a la función pública docente en España. El resto de comunidades autónomas estudiadas no tienen procesos de acompañamiento específicos para docentes noveles. Sí que existen, tal y como hemos atestiguado en este trabajo, un proceso de acompañamiento en la fase de prácticas, pero no podemos considerarlo un proceso diferenciado del que recibe cualquier funcionario público en el momento de obtener tal categoría profesional. En este caso, el proceso de acompañamiento puede venir cuando los funcionarios docentes en prácticas ya llevan años ejerciendo la docencia en centros públicos en calidad de "interinos". Así pues, no estamos ante un "acompañamiento a docentes noveles" que es el tipo de acompañamiento que se pretendía encontrar, relacionado con la regulación de un posible proceso de inducción, entendido como un acompañamiento planificado y contextualizado posterior a la fase de acceso a la profesión.

*d) Centros educativos*

En las comunidades autónomas estudiadas, no se recoge ninguna disposición acerca de los criterios que deben cumplir los centros educativos para ser propuestos como centros de prácticas. Únicamente los centros deben ofertar una plaza de prácticas de la especialidad a la que concurra el aspirante en la convocatoria del proceso de acceso a la función pública docente.



En el caso catalán existe otro criterio además del de la oferta de la plaza, y consiste en que el centro define los requisitos específicos exigidos para ocupar determinados puestos de trabajo de acuerdo con el proyecto educativo. Los requisitos específicos son propuestos por la dirección del centro educativo y pueden referirse al perfil propio de experiencia docente, de titulación o de capacitación profesional docente de los aspirantes.

Una vez superados los procedimientos de selección, la mayoría de comunidades solicitan a los candidatos que elaboren una lista de centros de su elección, en una cifra que va desde los 300 centros en la Comunidad Valenciana hasta los 80 en Andalucía y Madrid. En Cataluña, en la asignación del personal interino los centros educativos pueden proponer, como continuidad o nueva incorporación, el nombramiento del personal interino, con la conformidad de los interesados, siempre que reúnan los requisitos exigidos a la plantilla docente y tengan acreditada una experiencia mínima docente de 12 meses en centros educativos públicos, con evaluación positiva.

En todas las comunidades, la decisión de rechazar por parte del candidato el centro adjudicado suele suponer su exclusión futura de las listas de asignación.

*e) Acreditaciones específicas para el desempeño docente*

**Tabla 6.** Acreditaciones requeridas

	Andalucía	Baleares	Cataluña	Comunidad Valenciana	Madrid	País Vasco
<b>Institución responsable</b>	Junta de Andalucía	Institut d'Estudis Baleàrics	Generalitat de Cataluña	Generalitat valenciana, Dirección General de Centros y personal docente	Gobierno de la Comunidad de Madrid	Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura - Viceconsejería de Administración y servicios
<b>Acreditaciones específicas</b>	Certificado de nivel en lengua extranjera de B2,	Certificado de capacitación para la enseñanza de	Certificado C1 de las dos lenguas oficiales y B2 de	Examen de vigilancia de la salud y certificado de	Acreditación o habilitación para impartir docencia	Perfil lingüístico (PL) 1 (euskera como lengua relación) y PL2 (ense-

Andalucía	Baleares	Cataluña	Comunidad Valenciana	Madrid	País Vasco
C1 o C2 (centros bilingües)	y en lengua catalana en educación infantil, primaria y secundaria	inglés para la especialidad de lenguas extranjeras	capacitación para la enseñanza en valenciano no	de idiomas extranjeros en los niveles CINE1 y CINE2	enseñanza de euskera)

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, entre las distintas comunidades autónomas analizadas, no existe una gran variedad en relación a las instituciones encargadas de la acreditación para el desempeño docente. De manera general, la expedición de las acreditaciones corresponde a la Administración educativa autonómica. Sin embargo, en Baleares desde 2013 tienen el Instituto de Estudios Baleares como organismo específico para estas acreditaciones.

En lo que se refiere a las acreditaciones específicas para el desempeño de la función docente, la cuestión lingüística marca las diferencias entre las comunidades analizadas. De este modo, identificamos dos grupos: las certificaciones vinculadas al nivel de lengua extranjera para centros bilingües y las certificaciones vinculadas a la capacitación para la enseñanza de la lengua cooficial de la comunidad autónoma.

e.1 Certificaciones vinculadas al nivel de lengua extranjera para centros bilingües

Todas las comunidades disponen de este tipo de certificaciones, pero destacaremos los casos andaluz y madrileño. En el caso de Andalucía, para la obtención de la acreditación se debe presentar un certificado de nivel en lengua extranjera de B2, C1 o C2 (de las entidades que han obtenido la acreditación de la Junta de Andalucía para el reconocimiento de sus títulos como válidos) o poseer alguna de las titulaciones válidas para acceder a un puesto con perfil bilingüe (que se encuentran en las órdenes vigentes que afectan tanto a profesorado como a maestros, de 2016 y 2017 respectivamente).

El caso madrileño es más complejo porque diferencia entre acreditación y habilitación. La acreditación se requiere para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües de la Comunidad. La habilitación responde al proceso mediante el cual se permite optar a puestos docentes bilingües, tanto en centros de Primaria como de ESO. Para la obtención de la acreditación existen dos procedimientos: presentando la posesión de titulaciones específicas o a través de la

superación de una prueba. Esta acreditación tiene vigencia hasta que el docente esté cinco cursos consecutivos completos sin impartir la materia de Inglés Avanzado. Para la obtención de la habilitación para el desempeño docente en puestos bilingües en centros sostenidos con fondos públicos, es necesario superar uno de los dos siguientes procedimientos: aportando la posesión de titulaciones específicas o superando una prueba específica. Un no apto en alguna de las dos fases, supone el no apto en la evaluación final y por lo tanto la no habilitación para el desempeño docente en puestos bilingües. Esta habilitación tiene vigencia hasta que el docente esté cinco cursos consecutivos completos sin impartir docencia en el idioma correspondiente dentro del programa bilingüe.

*e.2 Certificaciones vinculadas a la capacitación para la enseñanza de la lengua cooficial de la comunidad autónoma*

Estas certificaciones están previstas en todas las comunidades autónomas con lengua cooficial que han sido estudiadas en esta investigación. En el caso balear, para ejercer la docencia se requiere el Certificado de Capacitación para la Enseñanza de y en Lengua Catalana en Educación Infantil y Primaria (CCIP), y el Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Lengua Catalana en Educación Secundaria (CCS). Dichos certificados se obtienen mediante superación de una prueba o bien asistiendo a unos cursos de formación de 15 o 20 horas.

En el caso catalán, conforme al Decreto 244/1991, de 28 de octubre, sobre el conocimiento de las dos lenguas oficiales para la provisión de puestos de trabajo docentes de los centros públicos de enseñanza de Cataluña, en los procedimientos de ingreso y de acceso los aspirantes –mediante el concurso público– deben acreditar mediante una prueba de carácter eliminatorio el conocimiento, tanto en la expresión oral como en la escrita, de las dos lenguas oficiales en Cataluña.

En el caso valenciano, se requiere acreditar ante las comisiones de valoración de esta fase la obtención del Certificado de Capacitación para la Enseñanza en Valenciano con lo que quedará cumplido el requisito lingüístico y permitirá, junto con la valoración del resto de criterios, la superación de dicha fase.

Por último, en el caso vasco es necesario acreditar el perfil lingüístico 1 o 2, asignado al puesto de trabajo. El perfil lingüístico 1 (PL1) se aplica a los puestos de trabajo en los que no se imparta enseñanza de euskera ni en euskera, garantizando la competencia lingüística que se necesita para utilizar el euskera como lengua de relación. El Perfil lingüístico 2 (PL2) se aplica a los puestos en los que se imparta enseñanza de euskera o en euskera, garantizando la competencia lingüística que se necesita para utilizar el euskera tanto como lengua de relación como de enseñanza. Para el personal interino que acceda a la condición de funcionario temporalmente, dispondrá de un plazo de entre tres y cinco años para su acreditación. Dicha acre-

ditación se puede realizar mediante dos vías distintas: superando las pruebas acreditativas de los perfiles o mediante la presentación de un certificado acreditativo equivalente o superior al requerido para el puesto a ocupar. Las acreditaciones de los perfiles lingüísticos no prescriben.

### 3. Síntesis comparativa

Este capítulo se proponía analizar las medidas educativas relativas a la iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) en las comunidades autónomas estudiadas. El trabajo se ha sostenido en una hipótesis de trabajo según la cual el estado de las autonomías podía haber propiciado una diferenciación en las políticas públicas referidas al profesorado y, más en concreto, en lo relativo a los procesos de iniciación profesional a la función docente, generando fuertes desigualdades interterritoriales en este ámbito. De manera resumida, podemos concluir que el desarrollo autonómico llevado a cabo en España en las últimas tres décadas no ha significado una dispersión de modelos; además, la solución adoptada en la iniciación profesional de docentes no supone en ningún modo un acercamiento a los modelos puros de inducción.

#### *Homogeneidad de soluciones*

Ciertamente, la conclusión más inmediata tiene que ver con la gran homogeneidad que existe entre comunidades autónomas a pesar de la transferencia competencial iniciada en la década de 1980 y concluida en 2000, y de las diferencias contextuales de las respectivas realidades educativas que se han podido observar en el capítulo anterior de esta sección. La legislación central, tanto en materia educativa como laboral, marca notablemente el desarrollo normativo autonómico, otorgando protagonismo a un paradigma de iniciación en el DPD sobre posibles formatos particulares en cada territorio. De esta forma, el acceso a la función pública docente no difiere entre comunidades autónomas, siguiendo todas ellas el proceso de concurso-oposición. En cualquier caso, se presentan algunas divergencias a la hora de desarrollar ese marco procesual en algunos detalles no fundamentales. En esta investigación se ha hecho hincapié en tres aspectos de dicho proceso: la tutoría, los centros educativos donde empieza ejerciendo el profesorado novel y la acreditación para el desempeño docente.

- En primer lugar, tal y como vimos en el apartado de resultados, la tutoría es una figura presente en todas las regiones estudiadas. Aun definiendo el mismo perfil y funciones muy similares en todas las CCAA analizadas, el proceso de elección del tutor y el reconocimiento de esta labor difiere entre regiones.

- En segundo lugar, todas las CCAA convergen en no someter a los centros a ningún procedimiento de selección ni al cumplimiento de ningún requisito más allá de ofertar una plaza de la especialidad a la que ha concurrido el aspirante en fase de prácticas. Las divergencias las encontramos en la forma de acceder a las plazas de prácticas que ofertan los centros educativos, pero son meras divergencias de procedimiento. Resta pendiente de analizar el sistema y los criterios establecidos en la selección de centros educativos y del profesorado novel por parte de agentes privados que, de un tiempo a esta parte, están tomando cierto protagonismo en los procesos de inducción. Volveremos sobre asunto más adelante.
- En tercer lugar, las acreditaciones para el desempeño docente son fundamentalmente las mismas en todos los territorios. Únicamente, se requiere acreditación específica para la docencia en lengua extranjera y en las lenguas cooficiales allí donde tienen esta consideración. Las divergencias surgen en las instituciones responsables de estas acreditaciones, pero aun siendo divergentes, todas ellas son públicas y pertenecen a la Administración educativa autonómica.

En pocas palabras, se ha podido demostrar que existe una gran homogeneidad compatible con algunos matices a escala autonómica. Esta afirmación puede explicarse por la rigidez de la legislación central en materia laboral y de regulación de la función pública, que no permite un desarrollo adaptado a los contextos autonómicos.

#### *Inducción inexistente*

Como se ha indicado, una segunda conclusión relevante es que, en todas las CCAA estudiadas, la fase de inducción está dentro del proceso de selección docente para el acceso a la profesión. La inducción propiamente dicha sería aquella que tiene lugar una vez que el docente se ha incorporado al sistema educativo. En cambio, en los ejemplos estudiados, el profesorado novel no goza de una fase de inducción pura en su iniciación al sistema educativo, tal como es entendida en clave internacional, sino que el procedimiento de tutoría forma parte de la fase de selección, al final de la cual se está en condiciones de conseguir la acreditación correspondiente. El paradigma de inducción no existe en España para la función pública. En definitiva, en términos más generales, la iniciación a la profesión docente no está ubicada en un marco global que defina las etapas o momentos de la carrera docente.

- Como se ha recogido en el apartado de resultados de este trabajo, salvo en el caso balear, no existe acompañamiento al docente novel, que queda relegado a su suerte dentro del sistema sin ningún tipo de orientación,

formación ni evaluación, hasta que no se le considere funcionario en prácticas. Por lo tanto, la regulación de procesos de acompañamiento o inducción para profesorado novel es prácticamente inexistente y, de forma general, tan sólo se regula un mecanismo de tutoría ciertamente precario y claramente insuficiente durante la fase de prácticas dentro del procedimiento de acceso a la función pública.

- Asimismo, se han detectado algunas carencias como el escaso reconocimiento e incentivos de los tutores responsables del proceso de iniciación, y el insuficiente período de tiempo para cumplir de manera idónea con la tarea de tutorización. En definitiva, en términos más generales, la iniciación a la profesión docente no está ubicada en un marco global que defina las etapas o momentos de la carrera docente.

#### DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- Generalitat de Catalunya (2013). Resolució EMO/923/2013, de 22 d'abril, per la qual es disposa la inscripció i la publicació del X Conveni col·lectiu autonòmic de l'ensenyament privat de Catalunya sostingut totalment o parcialment amb fons públics, per als anys 2010-2014 (codi de conveni núm. 79000575011994). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7 de mayo de 2013, 6370. Disponible en: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6370/1298362.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2017). Resolució ENS/1004/2017, de 8 de maig, per la qual s'estableixen les bases per a l'actualització i modificació de les dades dels aspirants que integren la borsa de treball de personal interí docent per al curs 2017-2018. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 15 de mayo de 2017, 7369. Disponible en: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7369/1610519.pdf>
- Generalitat Valenciana (2009). Orden de 30 de septiembre de 2009, de la Conselleria de Educació, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento para la selección de centros de prácticas y se establecen orientaciones para el desarrollo del Practicum de los títulos oficiales de máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 15 de octubre de 2009, 6123, pp. 37554-37562. Disponible en: [http://www.dogv.gva.es/datos/2009/10/15/pdf/2009\\_11553.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2009/10/15/pdf/2009_11553.pdf)
- Generalitat Valenciana (2013) Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 18 de abril de 2013, 7006, pp.

- 10419-10433. Disponible en:  
[http://www.dogv.gva.es/datos/2013/04/18/pdf/2013\\_3662.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2013/04/18/pdf/2013_3662.pdf)
- Generalitat Valenciana (2016a). Orden 11/2016, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por personal funcionario del mismo cuerpo. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 6 de mayo de 2016, 7776, pp. 10441-10478. Disponible en:  
[http://www.dogv.gva.es/datos/2016/05/06/pdf/2016\\_3107.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/05/06/pdf/2016_3107.pdf)
- Generalitat Valenciana (2016b). Orden 13/2016, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso, y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes de profesores de Enseñanza Secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de Música y Artes Escénicas y profesores técnicos de Formación Profesional. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 6 de mayo de 2016, 7776, pp. 10506-10561. Disponible en: [http://www.dogv.gva.es/datos/2016/05/06/pdf/2016\\_3109.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/05/06/pdf/2016_3109.pdf)
- Generalitat Valenciana (2016c). Resolución de 11 de noviembre de 2016, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, por la que se regula la fase de prácticas de las personas aspirantes seleccionadas en los procedimientos selectivos para ingreso en los cuerpos docentes convocados por las órdenes 11/2016 y 13/2016, de 3 de mayo, y por la Orden 15/2016, de 16 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 17 de noviembre de 2016, 7919, pp. 31751-31757. Disponible en: [http://www.dogv.gva.es/datos/2016/11/17/pdf/2016\\_9082.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/11/17/pdf/2016_9082.pdf)
- Gobierno de España (2013). Resolución de 30 de julio de 2013, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de agosto de 2013, 197, pp. 60894-61007. Disponible en [http://www.feccoocyl.es/files/privada/VI\\_CONVENIO\\_CONCERTADA\\_17082013.pdf](http://www.feccoocyl.es/files/privada/VI_CONVENIO_CONCERTADA_17082013.pdf)
- Gobierno de España (2017). Resolución de 13 de marzo de 2017, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el Acuerdo sobre tablas salariales del VI Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de marzo de 2017, 73, pp. 22924-22974. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2017/03/27/pdfs/BOE-A-2017-3319.pdf>
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (1993). Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de febrero de 2012, 35, pp.

12048-12078. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/10/pdfs/BOE-A-2012-2008.pdf>

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (1998). Ley 19/1998, de 29 de junio, de Ordenación Universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial País Vasco*, 16 de junio de 1998, 1998133. Disponible en [http://www.irekia.euskadi.eus/es/orders/199803286?criterio\\_id=849132&track=1](http://www.irekia.euskadi.eus/es/orders/199803286?criterio_id=849132&track=1)

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2009). Resolución de 25 de junio de 2009, de la Directora de Trabajo y Seguridad Social del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales, por la que se dispone el registro, publicación y depósito del Convenio Colectivo de los Centros de Enseñanza de Iniciativa Social de la CAPV, para los años 2008-2009 (código de convenio n.º 8602645). *Boletín Oficial País Vasco*, 4 de agosto de 2009, 148, pp. 1-64. Disponible en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2009/08/0904406a.pdf>

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2010a). Orden de 26 de julio de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen los requisitos para el reconocimiento de centros y profesorado tutor del Practicum de los títulos de Master que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor o Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, durante el curso 2010-2011. *Boletín Oficial País Vasco*, 24 de septiembre de 2010, 185, pp. 1-11. Disponible en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2010/09/1004422a.pdf>

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2010b). Decreto de 6 de julio, por el que se aprueba el Acuerdo Regulador de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario de la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial País Vasco*, 16 de julio de 2010, 136, pp. 1-67. Disponible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2010/07/1003455a.pdf>

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2011). Orden de 29 de julio de 2011, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el proceso de adjudicación de comienzo de curso académico en lo que respecta a las personas que deben realizar la fase de prácticas de los procesos de ingreso o acceso a los cuerpos docentes y las integrantes de la lista de candidatos y candidatas a sustituciones docentes. *Boletín Oficial País Vasco*, 29 de julio de 2011, 144, pp. 1-31. Disponible en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2011/07/1103798a.pdf>

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2012). Decreto de 3 de abril, de reconocimiento de los estudios oficiales realizados en euskera y de exención de la acreditación con títulos y certificaciones lingüísticas en euskera. *Boletín Oficial País Vasco*, 16 de abril de 2012, 74, pp. 1-6. Disponible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2012/04/1201701a.pdf>



- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2014). *Una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Disponible en [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_sist\\_edu/adjuntos/13\\_hezkuntza\\_sistema\\_000/000010c\\_Pub\\_EJ\\_Prest\\_Gara\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf)
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2015). Resolución de 8 de septiembre de 2015, de la Viceconsejera de Administración y Servicios del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se regula la fase de prácticas para el ingreso en el Cuerpo de Maestras y Maestros de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial País Vasco*, 24 de septiembre de 2015, 182, pp. 1-8. Disponible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/09/1504005a.pdf>
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2016a). *Plan de mejora del sistema educativo de la CAPV*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Disponible en [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_dokument/adjuntos/Plan\\_Mejora\\_marzo\\_2016\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_dokument/adjuntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf)
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2016b). Decreto de 26 de noviembre, del Lehendakari, de creación, supresión y modificación de los Departamentos de la Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco y de determinación de funciones y áreas de actuación de los mismos. *Boletín Oficial País Vasco*, 28 de noviembre de 2016, 226, pp. 1-14. Disponible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/11/1605038a.pdf>
- Govern Illes Balears (2001). Decreto 115/2001, de 14 de septiembre, por el cual se regula la exigencia de conocimiento de las lenguas oficiales al personal docente. Consejería de Educación y Cultura. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 22 de septiembre de 2001, 114, pp. 13890-13894. Disponible en <http://boib.caib.es/pdf/2001114/mp13890.pdf>
- Govern Illes Balears (2016a). Resolució de la directora general de Personal Docent de 28 de juliol de 2016 per la qual s'estableix el procediment de tutorització dels funcionaris interins per als cursos 2016-2017, 2017-2018 i 2018-2019. Conselleria d'Educació i Universitat. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 4 d'agost de 2016, 99, pp. 24518-24522. Disponible en <http://www.caib.es/eboibfront/ca/2016/10531/583537/resolucio-de-la-directora-general-de-personal-doce>
- Govern Illes Balears (2016b). Resolució del director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior de 16 d'agost de 2016 per la qual es convoquen els centres educatius de les Illes Balears perquè acullin alumnes en pràctiques d'estudis oficials de la Universitat de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i

- Universitat. Disponible en <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=2429351&coduo=531566&lang=ca>
- Govern Illes Balears (2017). Resolución de la Directora General de Personal Docente de 17 de marzo de 2017, por la que se convocan pruebas selectivas de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes de maestros, de profesores de enseñanza secundaria, de profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores técnicos de formación profesional, de profesores de música y artes escénicas, de profesores de artes plásticas y diseño y de maestros de taller de artes plásticas y diseño en las Illes Balears. Administración de la Comunidad Autónoma Consejería de Educación y Universidad. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 28 de marzo de 2017, 37, pp. 8844-8925. Disponible en <http://www.caib.es/eboibfront/pdf/VisPdf?action=VisEdicte&idDocument=975042&lang=es>
- Junta de Andalucía (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 16 de julio de 2010, 139, pp. 34-57. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d3.pdf>
- Junta de Andalucía (2016) Estructura de la enseñanza universitaria de Andalucía. Curso 2015-2016. Consejería de Economía y Conocimiento. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/economiaayconocimiento/servicios/estadisticas/detalle/12942.html>
- Junta de Andalucía (2017a). Resolución de 16 de marzo de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017 de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento de admisión para el curso 2017-2018, en los estudios universitarios de grado. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2017, 56, pp. 57-72. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01\\_00110251.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01_00110251.pdf)
- Junta de Andalucía (2017b). Resolución de 24 de febrero de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los másteres universitarios que se impartan en el curso 2017-2018. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 6 de marzo de 2017, 43, pp. 11-23. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01\\_00108870.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01_00108870.pdf)



# **CAPÍTULO 8**

## **ELEMENTOS PARA EL DEBATE**

### **EN LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE**

#### **EN ESPAÑA**

Enric Prats

*Universidad de Barcelona*

Ana Marín - Blanco

*Universidad de Barcelona*

Gabriel Álvarez - López

*Universidad Autónoma de Madrid*

Este capítulo está orientado a recoger los aspectos más relevantes del debate actual en iniciación docente en España y a proponer un conjunto de reflexiones que favorezcan el debate en este terreno. En primer lugar, se hace un breve repaso a una serie de iniciativas y propuestas realizadas por parte de actores significativos del sistema educativo. En particular, se examinan algunos de los pronunciamientos realizados por los grupos parlamentarios que han participado en la Subcomisión encargada de establecer un Pacto Educativo, por la relevancia del órgano que lo asume; se rastrean algunas de las posiciones recogidas en el Libro Blanco de la Profesión Docente, liderado por José Antonio Marina, por su alto impacto social y corporativo; se recogen las aportaciones del documento aprobado por la Conferencia Nacional de Decanos y Decanas de Educación en 2017, por el papel fundamental que deberán ejercer las universidades en este tema, y se resume finalmente el documento en fase de elaboración del Programa de mejora e innovación en la formación de maestros, iniciativa del Consejo Interuniversitario de Cataluña, por emerger formalmente de un organismo oficial vinculado a una administración con responsabilidades educativas.

A continuación, se proponen tres líneas de discusión para avanzar en la transformación del modelo actual: en primer lugar, se propone un replanteamiento sustancial de la normativa vigente, en el sentido de aproximarse a las realidades concretas e inmediatas de cada contexto en el marco de la autonomía de centro y de gestión comunitaria de las políticas educativas a escala local; en segundo lugar, se incide en la necesidad de reflejar en la normativa de iniciación profesional docente planteamientos pedagógicos que están sosteniendo un paradigma educativo emergente, que permita dar cabida a enfoques competenciales y métodos globalizadores; en tercer lugar, se hace necesario valorar los cambios de carácter estructural, internos y externos que debe acometer el sistema educativo, a la luz de los aportes teóricos y las tendencias dominantes que insisten en la necesidad de introducir mecanismos solventes de acompañamiento integral para el profesorado novel.

Uno de los aspectos cruciales, como punto de engarce crítico de las políticas de desarrollo profesional docente, es el paso de la formación inicial acreditada previa al ejercicio docente y el momento de acceder propiamente a la función docente para operar como profesional plenamente competente. En términos concretos, la acreditación de formación está en manos de las universidades, que deben cumplir los decretos de mínimos establecidos por la Administración central, mientras que el acceso a la función docente, como se ha visto en capítulos anteriores, corre a cargo de las Administraciones autonómicas, con las directrices emanadas de la Administración central. Actualmente, la cesura existente entre una y otra emerge como un elemento crítico del sistema educativo, que se pone en evidencia por las tradiciones pedagógicas que arrastran ambas, la universitaria y la administrativa, con planteamientos e intereses incluso opuestos: mientras que las primeras aspiran a formar un docente ideal, capaz de casi todo (experto en aprendizaje, sociólogo de las familias, líder de grupos, mediador de conflictos, además de competente en áreas específicas del saber), las segundas exigen unas condiciones fundamentadas en un docente sencillamente capacitado para transmitir un conocimiento fijado, sin más expectativas, unas capacidades que quizás tampoco serán las que se pueda encontrar el docente novel en su primer lugar de trabajo. En otras palabras, los roles docentes respectivos están sumamente alejados, por lo que el impacto inicial no queda resuelto con los mecanismos actuales de iniciación profesional. El proceso complejo, por lo tanto, que une la cadena constituida por la formación inicial, la inducción y el ejercicio pleno de la profesión no está debidamente resuelta. Esa fase de inducción, como eslabón intermedio que la legislación española reduce a un momento iniciático del funcionario en prácticas, no soluciona de manera solvente ni las necesidades del sistema ni la del docente novel y mucho menos las de la escuela que lo acoge. Por supuesto, las variables que intervienen son de índole diversa, desde las que provienen del mismo estatuto profesional docente, a los sistemas

de organización escolar y asignación de plazas docentes, pasando por la arquitectura misma del proceso de inducción. Aquí nos ocuparemos de este último elemento.

### **1. Iniciativas sobre la iniciación docente en España**

Desde que el Libro Blanco de la profesión docente (2015), de José Antonio Marina, Carmen Pellicer y Jesús Manso, abogó por la creación de un MIR docente, el debate se ha enconado, con la participación de diversos actores sociales, aunque sin aclarar debidamente los términos concretos y los conceptos que esconden las propuestas existentes. En este apartado se realizará una somera descripción de algunos de los posicionamientos recogidos hasta la fecha protagonizados por instituciones o entidades destacadas en el debate. Son voces que responden, como no podría ser de otra manera, a intereses particulares y legítimos pero que son muestra también del amplio abanico de iniciativas que se están llevando a cabo, no siempre compartiendo el mismo lenguaje, algo que complica notablemente el análisis comparado y nos aleja de cualquier veleidad valorativa.

La XII Legislatura española, iniciada en julio de 2016, se planteó la necesidad de revisar la ley de educación vigente, la LOMCE, aprobada en diciembre de 2013, después de un enconado debate social y profesional. Con la nueva correlación de fuerzas parlamentarias, se activó en febrero de 2017 la subcomisión Pacto Estado Social y Político por la Educación, una iniciativa que se venía reclamando desde diversas instancias. Todavía en fase de debate interno al cierre de este documento, el trabajo de dicha subcomisión ha discutido también el proceso de iniciación docente, que en la prensa ha sido recogido bajo la engañosa etiqueta de MIR docente o educativo, uno de los quince puntos que centran sus trabajos. A falta de transparencia sobre los resultados obtenidos hasta la fecha, sólo cabe atender al marco político de esta subcomisión, que viene determinado por los programas electorales de las fuerzas políticas que se presentaron a la corta legislatura anterior fallida, resultado de las elecciones de diciembre de 2015, que repitieron con el mismo programa a las elecciones de junio de 2016.

Así pues, repasando los programas electorales de las cuatro fuerzas parlamentarias con más representación en el Congreso de Diputados, se observa un interés explícito por la iniciación profesional docente, pero sin un desarrollo preciso en ninguno de ellos. Por ejemplo, el programa del Partido Socialista Obrero Español sitúa el MIR, "similar al MIR sanitario", en el marco de una propuesta más general de aprobación de un Estatuto del Personal Docente, junto con otras medidas (condiciones de trabajo, formación permanente, promoción profesional, etc.), sin precisar rol docente, duración del MIR, órgano responsable o financiación. Por su parte,

en el programa electoral de Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía se introducía también la expresión "MIR docente", con explícita referencia al MIR médico, igual que en el programa del PSOE. La propuesta se acercaría, según reza el texto, al modelo llevado a cabo por Teach First en Reino Unido, y por Relay GSE, Boston Teaching Residency, Chicago Teacher Fellows y New York Teaching, en Estados Unidos, programas de distinto calibre y carácter. El documento no entra en detalles acerca del órgano responsable de coordinar y acreditar dicha formación, el perfil docente que se espera, el grado académico final y su duración, el encaje con el acceso a la profesión y el desarrollo profesional, o los costes de financiación de las prácticas residentes remuneradas que se proponen. El programa electoral del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea propone una medida concreta relacionada con la mejora del acceso a la «función pública docente», donde se indica explícitamente la instauración de un «amplio período» de prácticas, remitiendo al desarrollo profesional posterior la especialización del docente, sin ofrecer más detalles. Finalmente, en el programa del Partido Popular, se concreta una medida de creación de unas «prácticas docentes remuneradas» para futuros docentes, de dos años de duración, sin especificar si antes o después de la obtención del título correspondiente que expiden las universidades, bajo una coordinación centralizada, como requisito previo al acceso a la función docente.

En realidad, la inclusión de este tema en los programas electorales de las generales de 2015 se debió, fundamentalmente, al encargo recibido por José Antonio Marina, por parte del ministro de Educación, Iñigo Méndez Vigo, en octubre del mismo año, dos meses antes de las elecciones, una circunstancia que no deja lugar a dudas acerca de la oportunidad coyuntural de las medidas propuestas. El encargo fue asumido por un equipo formado por el mismo autor, junto con Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, y Jesús Manso, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, doctor en Educación con una tesis sobre el tema que nos ocupa y miembro del equipo de investigación que acoge esta publicación. El documento final se presentó en diciembre de 2015 y recoge explícitamente la expresión «MIR educativo», donde reconoce la herencia de artículos anteriores, de 2011 y 2015, firmados por Eugenio Nasarre, que había ocupado la secretaría de Educación con la ministra Esperanza Aguirre, y Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado entre 2012 y 2016. En aquellos artículos, firmados por separado (López Rupérez, 2015) o conjuntamente (Nasarre & López Rupérez, 2011), se explicitaba la necesidad, detectada por los datos negativos del sistema educativo en los informes internacionales, a juicio de los autores, de modificar el acceso a la función docente. La propuesta de estos autores explicitaba la fórmula de «MIR educativo» a cargo de centros superiores de formación del profe-

sorado, «incardinados en las universidades», debidamente homologados, donde los aspirantes a docentes seguirían una formación en dos fases, después de la formación básica actual de grado: un primer año teórico-práctico, equivalente a un máster universitario, con unos criterios estrictos de selección en función de las plazas docentes necesarias; una segunda fase en un centro educativo, de dos años de duración, donde los estudiantes tendrían la condición de profesores en prácticas, de carácter remunerado. Al finalizar estas dos fases, el acceso a la función pública se realizaría mediante una «evaluación final», tras lo cual se alcanzaría la condición de funcionario. Según el criterio de López Rupérez, además del carácter centralizado y orientado a la excelencia, el MIR educativo debe reunir tres características fundamentales: la selección ha de preceder a la formación profesionalizante; ha de tener nivel de postgrado, y ha de unificar la formación para maestros y profesores.

En la propuesta del Libro Blanco, el MIR adquiere la denominación DEP (Docente en Prácticas), y no se aleja demasiado de la formulación anterior: después del grado correspondiente, se propone una formación de tres años, con prueba previa de acceso al «centro superior de formación de profesorado» de su elección, desvinculados de la universidad, donde los dos últimos años serían remunerados como «docentes en prácticas» dependientes de «centros docentes acreditados», con una relación indirecta con la universidad. En pocas palabras, este documento sigue punto por punto, con leves modificaciones, el texto de Nasarre y López Rupérez.

La denominación más reciente la acuñan Valle y Manso (2017), con la expresión «Docente Interno Residente» (DIR). Para estos autores, un programa de DIR tendría que tener las siguientes características (pp. 77 y 78): a) afectar a todo tipo de docentes con independencia de la titularidad del centro en la que vayan a desempeñar su labor; b) una duración aproximada de entre uno y dos años; c) una remuneración adecuada al prestigio social que requiere la docencia; d) una selección adecuada de los centros de acogida; e) una selección adecuada de los tutores o mentores que acompañan al novel; f) el establecimiento de un sistema de incentivos a centros y tutores; y g) este programa debe ser un requisito para la habilitación como docente y parte esencial del proceso de selección de candidatos a la función pública.

Por su parte, la Conferencia de Decanos/as de Educación, en su asamblea general de noviembre de 2017, aprobó un documento de bases acerca de la formación y el acceso a la formación docente (Conferencia de Decanos/as, 2017). Entre otras consideraciones, el documento propone una revisión de contenido y orientación de la formación actual de grado y máster, y dibuja un sistema de acceso a la profesión docente, que denomina APD, común para educación infantil, primaria y secundaria, etiquetado de inducción, con las siguientes características: vinculado a las plazas docentes que requiera el sistema; dos años de duración; contratación similar al



MIR sanitario; realización en centros educativos seleccionados; vinculación con la universidad mediante tutores especializados; modelo formativo dual, y evaluación continuada y final que conduce a una acreditación exigible en centros públicos y privados.

Finalmente, relatamos la propuesta surgida del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros de Cataluña, una iniciativa conjunta de la administración educativa y las universidades catalanas públicas y privadas (MIF, 2017). Después de un diagnóstico a las necesidades globales del sistema educativo, a los cambios que está experimentado y al rol del docente, el documento elabora una propuesta de cambio en la estructura formativa que se resume en los puntos siguientes: unificación de la formación para maestros y profesores; habilitación final con 300 créditos; estructura de tres años de formación básica en cualquier grado universitario, más un año de formación especializada y un año final de prácticas intensivas residentes en centros educativos de referencia. El texto no especifica la vinculación con el acceso a la función docente, como tampoco el carácter remunerado o selectivo del último año residente.

Los textos analizados permiten encontrar puntos de contacto y diferencias importantes, aunque predomina la falta de concreción y, cuando se da, se puede percibir un exceso de confianza en factores externos al sistema, como la inconcreción financiera que no queda explicada, por ejemplo, en los casos donde se propone una formación remunerada. Los puntos de coincidencia son importantes: titulación académica mínima de máster para acceder a la docencia; unificación de la titulación exigible para maestros y profesores, y período de inducción de dos años en centros educativos seleccionados. No hay acuerdo, o no queda explicitado, qué organismo debería tutelar el período de formación posterior a la titulación mínima, si la universidad o bien la administración educativa, como tampoco se da una plena coincidencia en la necesidad de pruebas finales posteriores a la inducción, y su carácter centralizado o no. Finalmente, no quedan explicitados los perfiles necesarios para tutorizar a los profesores en prácticas, en particular no se menciona la necesidad de una experiencia anterior en escuelas o institutos, como tampoco se indican características para especialidades y funciones particulares del docente.

En suma, resulta interesante destacar el interés que ha despertado la cuestión de la iniciación profesional docente, situándose como uno de los puntos centrales de calidad del sistema educativo. Como refrenda mucha literatura internacional, los primeros años en la carrera profesional pueden resultar trascendentales para el desarrollo posterior. De todas maneras, sin rebajar su importancia, no hay que olvidar que este tema está en relación directa con otros factores que inciden de manera notable en el sistema, como la condición de funcionario, la gobernanza de las

universidades, la estabilidad de plantillas en los centros educativos, y la confianza general de la sociedad en su sistema educativo.

## 2. Líneas de debate

A tenor de lo desarrollado en las páginas anteriores, este capítulo se cierra con un conjunto de reflexiones e interrogantes que deberán servir para alimentar el debate sobre el modelo de iniciación del desarrollo profesional docente en España. Se plantea a partir de tres consideraciones:

- Una primera línea de debate se sitúa en aspectos relacionados con el despliegue administrativo, dentro del marco de descentralización educativa y del papel del estado en las políticas educativas y de la autonomía de gestión de los centros educativos, lo que incide en la posibilidad de promover innovaciones particulares en materia de iniciación profesional docente.
- Una segunda línea discute en qué grado los planteamientos pedagógicos que sostienen el paradigma educativo emergente, impulsando currículos basados en competencias y métodos didácticos globalizadores, pueden llegar a estar contemplados en el desarrollo de un modelo idóneo de iniciación profesional docente.
- Finalmente, una tercera línea de debate propone reflexionar acerca de los cambios sustanciales que deberá acometer el modelo actual para adecuarse a los aportes teóricos en este terreno y poder alinearse con las tendencias internacionales dominantes que ponen el énfasis de manera notable en un acompañamiento integral del profesorado novel.

### 2.1 *Una descentralización secuestrada*

La cesión de competencias desde la Administración central a las comunidades autónomas se conoce, en la literatura académica, como «regionalización» (García Garrido, 2005), «policentrismo» (Viñao, 1994) o «recentralización» (Darder y Gairín, 2005). Cualquiera de estos términos hace referencia a la «tendencia generalizada de los gobiernos de las CCAA a reproducir en su ámbito territorial los anteriores modelos centralizados de la Administración del Estado, dando escasa participación a las demás comunidades territoriales que forman parte de la región – provincia y municipio» (Blanch, 2011, p. 13). El porqué de esta regionalización, Pedró (2009) lo razona de la siguiente forma:

Las Comunidades Autónomas, cuyas competencias en materia de enseñanza apenas tiene treinta años de antigüedad, han tendido a afianzar su esfera de poder frente al Estado central y su legitimidad frente a la ciudadanía, a solventar déficits históricos de envergadura, a enfrentar nuevos retos y, en algunos casos, a utilizar el

sistema escolar como palanca de reconstrucción identitaria y de recuperación lingüística en aras de la normalización de la situación de las lenguas y culturas minoritarias. Así las cosas, hubiera sido realmente sorprendente que, nada más recibir las competencias en materia de enseñanza, las CCAA hubieran transferido a su vez de forma significativa a los municipios (p. 354).

Además, tanto Viñao (1994) como Pedró (2009) sostienen que está clara la intencionalidad de detener el proceso de descentralización en las CCAA porque la legislación permite ir mucho más allá posibilitando la transferencia de competencias tanto propias como transferidas o delegadas por el Estado a las diputaciones provinciales o a los municipios. Hay quienes todavía llegan más allá y consideran que el proceso de transferencias debería llegar hasta los centros educativos (Bas, 2005; Pedró, 2009), fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque «es aquí donde las declaraciones programáticas e incluso las legales chocan más con la realidad» (Viñao, 1994, p. 20), y en segundo lugar, porque según Pedró las evidencias internacionales «sugieren que con otro modelo de gobierno en el que participaran los municipios en un contexto de mayor autonomía de los centros escolares los resultados mejorarían» (Pedró, 2009, p. 383). Por lo tanto, se podría argumentar que la descentralización educativa ha sido secuestrada en el nivel autonómico.

A pesar de todo lo anterior, Álvarez-López advierte de que la descentralización es «un proceso dinámico, coyuntural y eminentemente político, que, además, no aporta necesariamente la solución a los problemas» (Álvarez-López, 2017, p. 68). Aun no siendo el remedio a todos los males del sistema, se torna en una estrategia fundamental para «dotar de mayor autonomía a los centros educativos y acercar la gestión a los ciudadanos. Siempre y cuando se disponga de un gobierno central fuerte, una población activa en términos democráticos e instituciones capaces de asumir tales responsabilidades». Esto refuerza la convicción de que la descentralización educativa ha sido secuestrada en el nivel autonómico.

En el tema que nos ocupa, la política de personal supone uno de los argumentos principales en el desarrollo de la autonomía de los centros educativos. En esta línea, Sancho Gargallo defiende que tanto la «resolución como la práctica habitual de la toma de decisiones» en materia de gestión de personal por parte de los centros educativos es muy escasa en todas las comunidades autónomas, salvo el caso de Cataluña, que presenta una normativa más avanzada que el resto, según este autor (Sancho Gargallo, 2014, p. 76). En esta comunidad autónoma, se delega parcialmente a los directores de centros públicos la tarea de proponer el nombramiento de personal interino, dentro de los márgenes establecidos por la normativa general de acceso a la función pública docente, aunque la fijación de la plantilla queda reservada a la Administración educativa a propuesta de la dirección del cen-

tro. Aunque algo más avanzada, no deja de ser una autonomía de gestión de recursos humanos ciertamente acotada, «muy general y limitada a lo que establece la normativa vigente». Sin embargo, es interesante que el centro, en base a su proyecto educativo, establezca una propuesta de perfiles docentes a partir de los cuales la dirección podrá seleccionar los candidatos idóneos dentro del margen que proponga la Administración educativa. Andalucía también ofrece un cierto grado de intervención del director del centro educativo para proponer los miembros del equipo directivo, una decisión que corresponde a la Administración educativa.

Así pues, la descentralización educativa ha propiciado una acumulación de responsabilidades administrativas en el nivel autonómico que no ha tenido su continuidad en los niveles siguientes, ni trasladando competencias a los entes municipales ni reconociendo una autonomía plena a los centros educativos. En un tema de honda transcendencia para los proyectos pedagógicos, como es la determinación de las plantillas docentes y profesionales que los llevarán a cabo, se detecta un pobre desarrollo de autonomía por parte de los centros educativos. La excesiva burocratización no revierte en mayor margen de decisión por parte de los centros educativos sino en un incremento de tareas administrativas de control y supervisión de tareas delegadas. La inestabilidad de las plantillas docentes viene a incrementar la incertidumbre y la dificultad para acometer proyectos de innovación a medio o largo plazo mínimamente consensuados con la comunidad educativa.

A tenor de lo estudiado, parece comprobado que el desarrollo autonómico no ha servido para contextualizar la administración del sistema a cada realidad educativa, propiciada por un marco legal laboral rígido. Esta consideración disidente de una previsible desigualdad interterritorial que se podría generar en un marco competencial supuestamente abierto. La homogeneización detectada se debe sobre todo a cuestiones exógenas al sistema educativo, aunque también se perciben factores internos de cada territorio que la legislación autonómica no ha tenido en cuenta en el ámbito que nos ocupa.

Por ejemplo, cuando se analizan los datos económicos presentados en el primer capítulo de esta sección se detecta una discrepancia importante entre territorios. Según recogen los datos sobre el gasto público en educación, se puede examinar el impacto de las medidas fiscales en la política educativa en el período más agudo de la crisis económica, un impacto que se ha traducido en aumento de ratios, postergación de las bajas temporales de profesorado y aumento de la dedicación lectiva en términos absolutos para el profesorado de todas las etapas. El elevado porcentaje del capítulo dedicado a personal (65%) en los presupuestos públicos de educación ha originado una intervención decidida de ajuste que ha afectado nominalmente a los salarios de docentes y ha eliminado prácticamente la presencia de profesionales de apoyo en los centros educativos (Calero y Choi,

2012). Además, como hemos podido comprobar, el gasto público en formación permanente de profesorado se ha visto reducido a más de la mitad entre 2005 y 2014. En este contexto, las restricciones en la contratación de personal público han agudizado una situación que se venía previendo extremadamente complicada en lo que respecta a las condiciones de trabajo de los docentes. Así, medidas como la establecida en la LOE sobre la tutorización de noveles han tenido un desarrollo liviano debido a la falta de incentivos reales para esos posibles tutores, como hemos comprobado en esta investigación.

En resumidas cuentas, la diversidad de contextos sociales y realidades educativas entre comunidades autónomas se refleja claramente en fuertes desequilibrios en el gasto público, en ratios de alumnos por unidad escolar y en presencia de centros privados, pero no afecta en absoluto al despliegue normativo en lo que respecta a las políticas de iniciación profesional docente, que se rigen por un modelo uniforme. Sería fundamental propiciar un acercamiento a las aulas y las escuelas también en este terreno y flexibilizar al máximo la normativa laboral y de la función pública para conseguir un modelo más acorde con la situación real de cada comunidad educativa.

### *2.2 Pedagogías emergentes y silencio administrativo*

En segundo lugar, el sistema educativo está asistiendo a la emergencia de iniciativas que anuncian un paradigma distinto en términos pedagógicos, tanto en lo que atañe a la implantación y desarrollo de las competencias clave en la educación básica como de métodos didácticos globalizadores más acordes con este enfoque, como son el trabajo por proyectos, el aprendizaje por tareas, etc.

El profesorado es, al mismo tiempo, autor y actor de la misma representación. En su función de responsable de diseñar espacios propicios para el aprendizaje, se encarga de poner en práctica ese diseño, evaluarlo y establecer propuestas de mejora. La innovación, cuando surge, es el resultado de un proceso de indagación y selección de soluciones adecuadas, después de un balance adecuado de la situación para encuadrar correctamente el problema que tiene delante. En otras palabras, el profesorado está prácticamente solo en esta ingente tarea y, en el mejor de los casos, trabajando junto con un equipo docente y ayudado por profesionales externos a la escuela con pocos o nulos incentivos. Con honrosas excepciones, las Administraciones educativas suelen estar ausentes de estos procesos de cambio. Los equipos docentes que han optado decididamente por incorporar el enfoque competencial y globalizador adquieren la condición de referente ineludible para el docente novel, que podrá gozar en la práctica de aquello que la formación inicial le transmitió, si ese fue el caso.

Efectivamente, son cada vez más las experiencias de acercamiento a un enfoque competencial también en la formación inicial que se desarrollan en la universidad, tanto en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como en el máster de formación para profesorado de secundaria. Al respecto, como relata Fernández (2016), la armonización en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior implicó un esfuerzo notable por parte de las facultades de Educación especialmente en cuanto a una «reflexión y trabajo coordinado del profesorado que permitió un diseño adecuado para formar a los docentes en el aprender a aprender y prepararlos para la formación y actualización permanente» (2016, p. 82), con un papel destacado del enfoque basado en competencias, además de las tecnologías, la evaluación continua, el modelo de prácticas, etc. Todo ello, como indica la profesora Fernández, a pesar de las limitaciones materiales y presupuestarias en las que vive actualmente la universidad española, en un contexto de precarización de las condiciones laborales del profesorado universitario que debe formar a los futuros docentes, capeando su tarea con unas ratios absolutamente desorbitadas que no ayudan a introducir innovaciones metodológicas en el aula o llevar a cabo procesos de tutoría adecuados con los estudiantes futuros docentes. Con todo, el balance resulta positivo por cuanto ese futuro docente percibe cómo la formación inicial le abre nuevas perspectivas pedagógicas. Lo mismo sucede en la formación permanente del profesorado, como se sigue de programas innovadores introducidos en algunas comunidades autónomas, como es el caso del proyecto Atlántida (Luengo, Moya y Ruiz, 2016). La formación permanente facilita que el profesorado en ejercicio vaya introduciéndose en el enfoque competencial y globalizador, lo que permitirá a medio plazo situarse más en sintonía con los planteamientos que se llevan a cabo, aunque quizás todavía no de manera mayoritaria, en la formación inicial. Así, tanto la formación permanente, remasterizando al profesorado en ejercicio, como la formación inicial, transmitiendo esas nuevas metodologías, preparan un terreno propicio para que el profesorado novel pueda introducirse en la profesión con un enfoque más acorde con el cambio de paradigma que venimos observando.

Es el momento de señalar que las universidades tienen aquí una misión fundamental si quieren seguir liderando procesos de innovación y mejora educativa. Además de su función acreditativa, marcada por ley, la genuina función investigadora de la universidad debería garantizar una preocupación constante por una formación siempre basada en los últimos avances científicos y académicos (Prats, 2016). Así, los aportes recibidos en la etapa inicial de formación por parte del docente novel se ven contrastados rápidamente por una realidad que puede confirmar sus buenas expectativas o más bien todo lo contrario y hundirlas de manera definitiva. El panorama inicialmente positivo se presenta complicado para el profesor novel que es introducido en un sistema sin los mecanismos legales adecuados

ni los recursos materiales necesarios para recibir un acompañamiento adecuado, derrumbando en poco tiempo su expectativa previa.

Ante esta situación, cabe preguntarse por la situación de la iniciación profesional de los docentes en los centros educativos de titularidad privada, que se escapan a la normativa común, y también cabría indagar acerca de las repercusiones sobre la aparición de actores emergentes no universitarios y ajenos a la Administración educativa que inciden en el proceso final de formación y de acceso a la profesión. En lo que respecta al sector privado, los datos presentados en el primer capítulo de esta sección han mostrado las grandes diferencias entre comunidades autónomas en cuanto a su presencia en términos de efectivos escolares. Entre el 25% de Andalucía y el 49% del País Vasco de alumnos en escuelas privadas, parece indiscutible que el margen de maniobra en uno y otro caso es bien distinto por parte de las administraciones públicas. Además, el gasto por alumno, mucho más elevado en el País Vasco que en el resto, indica que en esta comunidad autónoma son mucho más elevados también los recursos que se derivan a escuelas privadas financiadas con fondos públicos, lo que sugiere que se deberían articular políticas públicas de control democrático de estos fondos, también en lo que respecta a la iniciación profesional de docentes.

Esta afirmación está directamente relacionada con la segunda observación anterior, acerca de la aparición de operadores privados en el ámbito de la formación y la iniciación profesional. En este sentido, Saura ha puesto de relieve las conexiones entre corporaciones privadas que están alcanzando un elevado nivel de penetración en el sistema educativo, bajo un sistema de capital red que «favorece los beneficios sociales y empresariales entre los nexos» de sus promotores, refiriéndose a la Fundación Empieza por Educar y sus lazos con socios privados y también públicos (Saura, 2016, p. 261).

En ambos casos, cabe preguntarse si la aparición de operadores privados en el ámbito de la formación pueda deberse, en gran medida, a la dejadez de la Administración y, también de manera destacada, a la parálisis que suele caracterizar a las instituciones universitarias. De todas maneras, debemos recordar una vez más los peligros derivados de la desconexión existente entre los sistemas de formación y los sistemas de acceso a la profesión (Prats y Marín, 2017), como relataba el informe de Caena para la Comisión Europea (Caena, 2014).

En definitiva, los movimientos de innovación que se perciben en el sistema educativo, orientados todos ellos a la mejora de la calidad, empujados la mayoría por una gran dosis de ilusión y «renuentes a aceptar diagnósticos de inacción» e inmovilismo por parte de la escuela (Prats et al., 2016), pueden tropezar con un difícil obstáculo si no se revisa el sistema de acceso a la profesión docente incorporando las últimas aportaciones pedagógicas que la sociedad exige.



### 2.3 *Ajustando el modelo a las tendencias dominantes*

La ‘cuestión docente’, como recuerdan Valle y Manso, «se compone de innumerables factores, conectados tan estrechamente entre sí que aparecen casi como indivisibles, y, por ello, atenderlos requiere planteamientos integradores y holísticos.» (2016, p. 148). Entre estos factores, la conexión entre la formación inicial y el proceso de iniciación debe ser estrecha. En otras palabras, el análisis del modelo de iniciación profesional docente no puede desligarse del conjunto global de políticas públicas y decisiones privadas sobre el profesorado y la escuela, y también todo el aparato de disposiciones externas al sistema educativo que puedan intervenir de manera directa o indirecta, como el régimen laboral o las políticas fiscales, e incluso aquellas algo más alejadas aparentemente, como las políticas sanitarias, demográficas o de apoyo a la familia. Como indican estos autores, «la totalidad de la sociedad debe implicarse en esa cuestión» (2016, p. 148), lo que significa que también la atracción de talento de alto valor añadido a la docencia debiera ser una prioridad de los poderes públicos y una tarea compartida con el tejido social. Para ello, el aumento del prestigio social de la educación y, en particular, de la tarea docente, se erige como la principal misión de las sociedades actuales, y no sólo porque lo indican los organismos internacionales sino porque la supervivencia misma del sistema democrático depende de ello (Nussbaum, 2010).

La iniciación profesional del docente se configura como un momento del desarrollo profesional de honda trascendencia. En un breve, pero sucinto, estudio acerca del éxito de programas de residencia docente en Estados Unidos, Guha, Hyler y Darling-Hammond (2016) concluyen que el reconocimiento de la complejidad que supone la tarea docente es detectado pronto por parte de un profesor novel, ya en los primeros meses de su incorporación a la profesión. Para ello, los programas de residencia muestran la necesidad de poseer un riguroso y variado nivel de competencias docentes para abordar la diversidad de situaciones que entraña la profesión. Asimismo, en condiciones óptimas de realización, algo que no siempre sucede, estos programas de residencia significan un fortalecimiento para la identidad profesional de los docentes expertos, que asumen la función de tutores y responsables del «crecimiento y desarrollo de nuevos docentes».

Como se ha recogido en los resultados de esta investigación, el modelo español de iniciación profesional docente se limita a un acceso controlado a la profesión, precario en la forma e insuficiente en el fondo. El acceso controlado permite igualar a la baja en calidad puesto que no incorpora mecanismos de incentivación para los tutores, que no ven recompensada su tarea y delegan la misma a profesionales con menos entusiasmo y seguramente con poca formación al respecto. Parece indiscutible que el acompañamiento en los primeros pasos en la profesión debería



ir a cargo de docentes experimentados y preparados: conocedores de los entresijos de la escuela y de la tarea docente, por sus años de experiencia, pero también competentes como guías y facilitadores, con las destrezas y actitudes que ello supone. No es este el escenario actual en el panorama educativo español, donde los tutores seleccionados lo son a pesar de su formación y experiencia al respecto.

La calidad de la iniciación profesional también está relacionada con el tipo de escuelas seleccionadas para llevar a cabo esta fase primordial en el acceso a la profesión. En el modelo español, se detecta una absoluta indiferencia hacia esta consideración, de manera tal que el docente novel es enviado allí donde se necesita un profesional que, en el mejor de los casos, se ajusta a su perfil, un perfil que se mide únicamente por su titulación de origen y por algunos méritos académicos y profesionales añadidos. Es decir, en el modelo actual es el docente novel quien debe adaptarse a las necesidades del centro educativo. Por supuesto, el docente deberá desempeñar su tarea en un sinnúmero de situaciones imprevisibles, pero debería calcularse cuál es el momento idóneo de su carrera profesional que le permita ejercer de manera autónoma y responsable su tarea con plenitud de competencia. Parece evidente que ese momento no es, precisamente, el de su incorporación primera a la función docente.

Por lo tanto, la selección de centros donde se llevarán a cabo los primeros pasos en la profesión es un factor determinante en la iniciación profesional docente. La posibilidad de moverse en distintos ambientes dentro de un mismo centro docente, implicándose debidamente tanto en equipos docentes como en reuniones con familias o tutorías con alumnos e incluso en reuniones con otros profesionales y especialistas que ejercen en la escuela, debería ser un criterio de calidad en la selección de centros dispuestos a acoger profesorado novel. Por supuesto, esa disponibilidad debe ir acompañada del reconocimiento debido, un reconocimiento que tanto puede ser de carácter económico como de reducción de ratios de alumnos, flexibilidad en horarios, etc.

En último término, y quizás como elemento central de todo este proceso, es necesario referirse a los procedimientos y al contenido de la evaluación al que deberá someterse el profesorado novel. Se debería recuperar, en este caso quizás más, la noción de evaluación formativa, además de continua, que permite proporcionar herramientas y orientaciones de mejora para el docente novel. En el modelo actual, la evaluación se limita a juzgar una serie de destrezas profesionales comprobables en el desempeño docente, una evaluación que no tiene un impacto relevante en su desarrollo profesional. Es indudable que el docente novel agradecerá una evaluación que le indique tanto sus puntos fuertes como los débiles, que le provea de pautas precisas para su mejora y que además le indique los recursos necesarios para solventar esos déficits.

En resumen, uno de los retos más difíciles que tienen planteados los sistemas educativos actuales es el de conseguir docentes comprometidos con su tarea, lo que antes venía a denominarse maestros con vocación, un compromiso que se concreta con los niños y jóvenes que tienen delante y un compromiso decidido con el saber. En palabras de Masschelein y Simons, «el maestro que ama su materia y a la nueva generación supone que todos los estudiantes son iguales; no iguales en el sentido de tener habilidades intelectuales iguales, sino iguales en el sentido de que cree que todos pueden entender lo que pone sobre la mesa.» (2011, p. 35). Ese doble vínculo se manifiesta en el docente experto y virtuoso, que deberá servir de guía y modelo al maestro novel durante ese proceso de iniciación sistemática a la profesión docente.

Sin duda, el «docente importa» y es necesario que la definición del modelo de iniciación profesional empiece a ajustarse a las tendencias dominantes a escala internacional que proponen un sistema escalado de acompañamiento enmarcado en una definición más o menos precisa del desarrollo profesional futuro.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez – López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 7, 52-73.
- Bas, J. M. (2005). La descentralización territorial de la educación. En J. Gairín (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 135 – 176). Madrid: CISSPRAXIS.
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Cataluña. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11 – 30.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Bruselas, Comisión Europea. ET2020 Working Group on Schools Policy.
- Calero, J.; Choi, A. (2012). Educación y políticas educativas en el estado de las autonomías. *Informe comunidades autónomas 2012*. Foro de las Autonomías; Fundación Giménez Abad. Disponible en [https://www.foroautonomias.es/wp-content/uploads/2012/04/Calero\\_Foro2013.pdf](https://www.foroautonomias.es/wp-content/uploads/2012/04/Calero_Foro2013.pdf) (consulta: 6 marzo 2018).
- Conferencia Dd Decanos/As (2017). *Documento de la Conferencia Nacional de Decanos/as y Directores/as de Educación sobre la Formación y el Acceso a la Profesión Docente*. Disponible en [www.conferenciadecanoseducacion.es](http://www.conferenciadecanoseducacion.es) (consulta: 6 marzo 2018).
- Darder, P.; Gairín, J. (2005). Prólogo. En J. Gairín (coord.), *La descentralización. ¿Una solución o un problema?* (pp. 5 – 10). Madrid: CISSPRAXIS.
- Fernández, M.J. (2016). *Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado: Universidad Complutense de Madrid*. En Ja-

- vier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.* (pp. 73-84). Madrid, Narcea.
- García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29 - 84). Madrid: CISSPRAXIS.
- Guha, R., Hyler, M.E., Y Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency. An innovative model for preparing teachers.* Palo Alto, USA, Learning Policy Institute.
- López Rupérez, F. (2015). "MIR Educativo" y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía* (261), 283-299.
- Luengo, F.; Moya, J., y Ruiz, M.A. (2016). El perfil competencial del docente de hoy. En Javier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.* (pp. 61-72). Madrid, Narcea.
- Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar.* Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669976> (consulta: 8 de marzo de 2018).
- Masschelein, J., Y Simons, M. (2011). El odio a la escuela pública. La escuela como marca de la democracia. En Maarte Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (Eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia.* (pp. 305 - 340) Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- MIF (2017) *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas.* Barcelona, Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros. Disponible en <http://mif.cat/wp-content/uploads/2018/01/DocModelFormatiuES.pdf> (consulta: 6 marzo 2018).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires, Kartz.
- Nasarre, E. y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el «MIR educativo». *Cátedra Nova* (31), 119-122.
- Pedró, F. (2009). La descentralización educativa en España: una evaluación empírica. En V. Navarro. *La situación social en España. III.* (pp. 353 - 386). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Prats, E. (2016). La formación docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33. Disponible en <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Prats, E. y Marín, A. (2017). La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. En Hector Monarca y Bianca Thoilliez (coord.) *La profesionalización docente: debates y propuestas.* (pp. 17-30). Madrid, Síntesis.
- Prats, E. (coord.), Nuñez, L.; Villamor, P.; Longueira, S. (2016) *Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado.*

- En Isabel Carrillo Flores (Coord.) *Democracia y educación en la formación docente*. (pp. 21-48). Vic, Servei de Publicacions de la Universitat de Vic.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 248-264.
- Sancho Gargallo, M.A. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366: 64-86. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-276.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2016). Lineamientos sobre la ‘cuestión docente’ desde los organismos internacionales. En Javier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La ‘cuestión docente’ a debate. Nuevas perspectivas*. (pp. 135-148). Madrid, Narcea.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid, Sial Pigmalión.
- Viñao, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a02.htm>

## CONCLUSIONES DEL BLOQUE III

Enric Prats Gil

*Universidad de Barcelona*

El conocimiento de los procesos de iniciación profesional docente en diversas Comunidades Autónomas españolas debe enmarcarse necesariamente en un contexto de organización administrativa y de toma de decisiones que se ha ido construyendo paulatinamente con el proceso del Estado de las Autonomías. Esta característica exige, al mismo tiempo, una mirada panorámica sobre la situación de cada uno de los sistemas educativos respectivos de cada territorio, así como las particularidades relativas a la formación inicial de docentes, con el objetivo de detectar las posibles diferencias que podrían incidir en eventuales singularidades en los modelos de acceso a la docencia. La hipótesis que sostiene este aserto afirma que un proceso divergente de descentralización podría haber provocado, después de casi tres décadas de puesta en marcha del Estado de las Autonomías, el desarrollo de modelos de acceso a la función docente adaptados a cada contexto y, en consecuencia, ciertamente diferentes en aspectos no tanto estructurales, puesto que la normativa común lo impediría, como de carácter organizativo y formal.

En esta línea, lo que se ha comprobado es que, a pesar de las grandes discrepancias entre comunidades en cuanto a aspectos estructurales de los respectivos sistemas educativos (nivel socioeconómico de la población, contexto sociolingüístico, financiación del sistema educativo, peso de la escuela privada, etc.), dicha hipótesis no se ha venido cumpliendo. Es decir, no se han generado diferencias sustanciales a pesar de que los contextos son claramente distintos, lo cual podría generar la sensación de que el sistema educativo no se adapta a las necesidades del territorio. Algunas de las singularidades, como la instauración de pruebas de acceso a los estudios de educación, no repercuten en los mecanismos de entrada a la profesión. Asimismo, es pertinente observar la falta de articulación de la formación inicial con los procesos de iniciación profesional docente, lo que puede generar una cierta desconexión entre lo que se lleva a cabo en las universidades y las necesidades que reclama el sector. En términos concretos, la investigación ha demostrado que, en clave comparativo, los mecanismos de iniciación a la profesión docente adolecen

de una cierta homogeneización en las soluciones aportadas, en un proceso inexistente de inducción, que abandona cualquier posibilidad de acompañamiento para el profesorado novel.

En este sentido, se aventuran tres líneas de discusión que permitirían avanzar en la transformación del modelo actual de acceso a la profesión: por un lado, acerca de la revisión a fondo de la normativa vigente, para contextualizar adecuadamente cada sistema a su realidad social y educativa; por otro lado, sobre la necesidad de reflejar planteamientos pedagógicos emergentes en los procesos de iniciación profesional docente; además, en cuanto al análisis y valoración de los cambios de carácter estructural, internos y externos, a la luz de las tendencias dominantes a escala internacional, que están introduciendo mecanismos solventes de acompañamiento integral para el profesorado novel. Como concluye la investigación, el «docente importa» y eso implica definir adecuadamente el modelo de iniciación profesional docente.

**CONCLUSIONES GLOBALES**  
**APORTACIONES AL DEBATE ESPAÑOL**





## CONCLUSIONES GLOBALES: APORTACIONES AL DEBATE ESPAÑOL

Javier M. Valle  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Gabriel Álvarez - López  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Las conclusiones de este estudio comparado tan complejo, a tres niveles (supranacional, internacional e intranacional), se estructuran en dos apartados. Por una parte, haremos referencia a la formación inicial docente. Por otra parte, nos detendremos en el desarrollo profesional docente. De esta forma, intentaremos abarcar todos los temas que han ido apareciendo a lo largo de todos los capítulos. Hubiera sido interesante incorporar un apartado de conclusiones que hiciera referencia al acceso a la formación inicial docente, pero los resultados de los estudios realizados no han permitido tal análisis. Queda, por lo tanto, pendiente para futuras investigaciones.

La formación inicial docente está adquiriendo creciente interés en las agendas políticas de los estados. Aupados por las recomendaciones de los organismos supranacionales y por el ejemplo que suponen las políticas de algunos estados (como los nórdicos), la formación inicial docente está actualmente siendo objeto de escrutinio político y académico. Las reformas iniciadas en este sentido se han orientado a la prolongación de los estudios y a posicionarla en el nivel universitario. Los estados reflexionan sobre la función docente y establecen estándares de competencias que deben ser alcanzados a través de los programas formativos universitarios, lo que desemboca en un mayor carácter profesionalizador del docente. Estos estándares siguen las recomendaciones que sugieren organismos como la OCDE a través de programas como TALIS o la Unión Europea a través de las Estrategias de Trabajo y los Programas Educativos, tal y como hemos evidenciado en los primeros capítulos de este libro. Por otra parte, el análisis internacional y supranacional

evidencia el interés que despiertan las políticas de formación inicial del profesorado tanto para los organismos internacionales como para los estados<sup>1</sup>.

El protagonismo de las políticas referentes al profesorado no se limita a la formación inicial docente, sino que abarca también su desarrollo profesional, especialmente a los primeros años de la carrera profesional. Esto debe ser así, pues la formación del docente no termina con la obtención del título universitario, sino que se extiende a lo largo de toda su vida profesional.

El estudio internacional ha permitido resaltar la existencia de programas de inducción y apoyo a la inserción profesional de los profesores. Las conclusiones de este estudio han permitido advertir diferencias entre estados, propias a sus tradiciones pedagógicas y políticas, lo que no permite dirimir si una política es mejor que otra, únicamente nos permite revelar la existencia de estos procesos de inducción.

Esta pista internacional debería ser tenida en cuenta en el ámbito español, pero el estudio intranacional nos sitúa lejos de seguir el ejemplo de los países de nuestro entorno. El acceso a la función pública docente en el ámbito autonómico refleja que las comunidades autónomas (a pesar del grado de autonomía alcanzado en el proceso descentralizador de finales del siglo XX) han propuesto soluciones que gozan de un alto índice de homogeneidad entre regiones. El análisis realizado no permite determinar a qué se debe esa armonía en las políticas educativas de acceso a la profesión docente, aunque los autores señalan que se puede deber a la rigidez de la legislación estatal en materia de función pública. A nuestro juicio, y tras acreditar la influencia inter- y supra- nacional, proponemos una posible explicación complementaria y la encontramos en las propuestas de organismos como OCDE y UE.

Por otra parte, mientras que los estados analizados en el estudio internacional sí tienen programas de inducción, el estudio intranacional demuestra que España y sus Comunidades autónomas carecen de él. No predominan las similitudes entre los estados analizados, pero todos cuentan con programas de inducción. La incorporación de estos programas, tal y como hemos tenido oportunidad de evidenciar en este libro, es una recomendación permanente de la OCDE. Además, la OCDE propone mecanismos colaborativos entre docentes, como hemos estudiado en el caso belga. Ninguno de estos dos procesos (inducción propiamente dicha o bien colaboración entre docentes como proceso de acogida a profesores noveles) se han encontrado en el caso español como mecanismos de atención al profesor novel. La ausencia de estos procesos en nuestro país podría deberse, a nuestro juicio, al

---

<sup>1</sup> También en el caso de las Comunidades Autónomas se produce este interés, pero nada diremos al respecto en este libro, puesto que esa cuestión tendrá un tratamiento más profundo en las obras que se deriven del objetivo 3 de este proyecto de investigación.

hecho de que nuestros profesores, al ser funcionarios, están obligados estatutariamente a tener un primer año de prácticas, cuyo diseño no difiere en esencia de las prácticas a las que están obligadas el resto de funcionarios. Por ello, son unas prácticas que no presentan la deseable flexibilidad que requiere la docencia. A nuestro modo de ver, el hecho deseable de que la profesión docente sea ejercida desde la función pública no debería ser incompatible con la búsqueda de fórmulas flexibles de inducción. Estas fórmulas debieran basarse en un modelo estatal y tener la posibilidad de adaptarse a nivel autonómico. Así pues, España debe buscar fórmulas creativas para incorporar procesos de inducción docente que hagan compatible una mínima centralización necesaria y una máxima autonomía deseable.

En definitiva, las políticas referentes a la formación inicial docente y su posterior desarrollo profesional están adquiriendo notable importancia en el panorama educativo mundial. Este protagonismo responde al interés por incrementar la calidad de los sistemas educativos y buscar fórmulas que permitan el desarrollo integral de los estudiantes a través de un ejercicio profesional más cercano a sus necesidades. Si en el panorama internacional ya encontramos propuestas interesantes, en España estamos en pleno proceso de reflexión y debate. En el nuevo contexto político abierto tras las elecciones generales de abril de 2019, esperamos que este proceso culmine en nuevas políticas que atiendan el desarrollo profesional docente. Ojalá este libro contribuya de manera constructiva al necesario debate que, sin duda, tendrá lugar.