



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

**La reducción del *reality shock* en docentes noveles.
Mirada comparada**

Ana Marín Blanco



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

La reducción del *reality shock* en docentes
noveles. Mirada comparada

Ana Marín Blanco

Director: Enric Prats

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Programa de doctorado “Educación y sociedad”

Barcelona, 2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESI DOCTORAL

La reducción del *reality shock* en docentes noveles. Mirada comparada

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universitat de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y sociedad

Autora: Ana Marín Blanco

Director: Enric Prats

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Fotografía: Felix Berger

A Martin y Mateo

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Me he dejado para el final lo que considero como el apartado más especial y al que pensé que nunca llegaría.

He leído en la tesis de un colega y amigo que este apartado no hace justicia y tiene razón, no se puede agradecer suficiente todo el apoyo que uno recibe durante estos años, especialmente a aquellos que me han acompañado en las subidas como en las bajadas.

En primer lugar y mi mayor agradecimiento es para mi director, Enric. Sin él no hubiera empezado, ni mucho menos acabado. Se ha convertido en un apoyo esencial durante la última década de mi vida y estar a su lado ha sido un aprendizaje constante, ya no solo en el ámbito educativo sino también fuera de este. No tengo palabras para agradecer todo lo que esta persona me aporta a nivel intelectual, académico, profesional y personal. “Gràcies pel teu suport, la motivació que sempre m’has transmet, pels consells, opinions i les llargues converses en persona i en la distància. Gràcies per ser un exemple de qualitat professional, de coherència, exigència i constància. Gràcies per transmetre’m la passió per la docència i per ensenyar-me que és ser el millor docent. Gràcies per tant”.

Otro pilar fundamental durante estos años ha sido Miquel Martínez. Mis más sincero agradecimiento por compartir conmigo su sabiduría. Gracias por mostrarme cómo se gestiona un proyecto educativo a nivel de “país”, por enseñarme que a lo que no se llega a nivel político, se consigue a nivel personal y humano, persiguiendo los objetivos comunes hacia una mejora del sistema de formación de docentes. Y gracias por querer contar conmigo en tantos proyectos. “És tot un plaer per a mi”.

Agradecer también a todo el personal (PAS y profesorado) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación por el acompañamiento en los años de asociada, en especial y con mucho cariño a Amèlia Tey.

Gracias al equipo de Pedagogía Internacional: Karina, Jordi i Àlex, que los he echado muchísimo de menos en la distancia. “Gràcies per ser el millor *team* de companys. Gràcies per començar junts l’aventura d’aquesta assignatura a càrrec del *mister*. La tesis al vostre costat hagués sigut d’un altre color, més viu i alegre, sens dubte”. A la Angelina, por sus consejos y ánimos, por ayudarme sin hesitar con cualquier duda (sorry pels whatsapp hiper mega llargs!) y gracias por ser un ejemplo a seguir (ets molt crack!).

En esta tesis también han participado personas que me han aportado conocimiento sobre el tema y a los que agradezco enormemente su colaboración. Gracias a los expertos que he entrevistados y que no puedo citar por motivos de ética investigadora, que han hecho un hueco en su ajetreada agenda para compartir su conocimiento, ideas y creencias. También agradecer a Robert Guerau sus consejos de metodología y a Anja Eifler por aclarar mis dudas sobre el sistema de formación de docentes y el sistema educativo de Alemania.

No puedo cerrar este apartado sin dar las gracias a los de casa. Empiezo por el “equipete”: Victor, Vane, Noe, Héctor y Anabel, la carrera sin ellos no hubiera dado pie a esto que entrego hoy. Gracias por esas horas de trabajos en la facultad, de “ascazos” y de buenos momentos en el bar. De la carrera también me llevé a la Vallribera, otro diamante, que la siento más cerca que nunca. A la Ana Yanini, por ser la persona más bonita del mundo y la mejor compañera de piso. Fue un regalo encontrarla en el máster y un acierto el vivir juntas. Gracias por todas las conversaciones y las tardes-noches en el Canigó. Gracias por haber compartido tanto conmigo. Es una suerte que la vida te haya puesto en mi camino. A la Anna Bertran, por esas conversaciones profesionales que me acercan al aula más real, y también por las personales que hacen que crea más en mí (ets un amor!). A Mariola y Carmen, por sus palabras bonitas, de apoyo y confianza. Lo que daría para que volviéseis. A la Neni, por acompañarme en los últimos veinte años, viviendo las fases más importantes de mi vida y animarme a tirar para adelante con este proyecto. Y a las Caris, por, como siempre, estar ahí, por ser las mejores compañeras de vida que uno puede tener y espero seguir compartiéndola con vosotras hasta la vejez.

Por último, a mi familia que me ha nutrido y lo sigue haciendo. Gracias a mi familia política por arroparme, apoyarme y quererme tanto. A mi hermana y a mi cuñado por estar ahí cuando necesito ayuda, aún en la distancia, gracias. A mis padres por educarme con amor incondicional (eso tan difícil) y por transmitirme los valores que hacen que sea la persona que soy hoy. Les debo tanto que es inexpresable. A mi tío Javi, la persona que admiro desde que tengo uso de razón, gracias por ser el pilar de mi vida, por compartir tantos y tantos momentos, con risas y lágrimas, por todo lo que hemos vivido juntos y nos queda por vivir. Y a Martin, por darme la oportunidad de acabar esta locura, por ser mi *partner in life* y porque a su lado cada día soy ser mejor persona.

Gracias a todos, soy una afortunada de la vida.

RESUMEN

La transición de la formación inicial a la profesión docente sigue siendo un proceso complejo. El *reality shock*, o choque con la realidad, se viene informando desde la década de 1980, y todavía en la actualidad los graduados de educación encuentran un lapso entre la fase formativa y la entrada en el aula. Este *gap* puede que se haya acentuado en los últimos años por varios motivos: la desconexión entre la capacitación y las necesidades del aula, la falta de definición de la carrera profesional docente, el incremento burocrático y el rendimiento de cuentas que se implementa en el sistema y la complejidad que añade la inclusión y la diversidad sin los recursos apropiados, entre otros factores. Esta desvinculación entre fases origina, en muchos contextos, otros problemas que agravan la situación como son la deserción de la profesión, especialmente de los docentes noveles, y la pérdida de atracción de nuevos candidatos.

Esta investigación tiene el propósito de identificar los elementos o instrumentos que reduzcan la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente y proponer los cambios pertinentes para mitigar el choque de realidad de los docentes en su incorporación a la profesión en España. Para ello, se plantea realizar el estudio de tres casos internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) con el fin de observar qué elementos han sido aplicados para la reducción del *gap* y, a nivel nacional, se analizan y se comparan las propuestas de los programas de inducción que se han presentado en el último decenio. Por último, se realizan entrevistas a expertos de la educación, tanto del ámbito universitario como escolar, para discutir los retos y propuestas de cambio en la formación inicial y en la inducción.

Los resultados obtenidos muestran que debe haber una vinculación entre las diferentes etapas por las que transita el docente. Esta se puede generar a través de elementos que unan las diferentes instituciones al cargo de estas fases y, por ende, las diferentes etapas. Ejemplo de esto son la alianza y colaboración entre los agentes que participan, la definición de un marco competencial docente y la presencia en todo el proceso formativo de dos elementos claves: la investigación y la práctica. Cabe mencionar que este tema es muy incipiente, especialmente en el caso de España, lo que requiere más investigación para obtener mayores resultados y facilitar la toma de decisiones a nivel político para la mejora en la formación de los docentes.

ABSTRACT

The transition from initial training to the teaching profession remains a complex process. Reality shock has been reported since the 1980s, and education graduates still find a gap between the formative phase and entry into the profession today. This gap may have been accentuated in recent years for several reasons: the disconnection between teacher training and the needs of the classroom, the lack of definition of the professional teaching career, the bureaucratic increase and the accountability that is implemented in the system and the complexity that inclusion and diversity add without the appropriate resources, among other factors. This disengagement between phases originates, in many contexts, other problems that aggravate the situation, such as desertion from the profession, especially of novice teachers, and the loss of attraction of new candidates.

This research has the purpose of identifying the elements or instruments that reduce the gap between initial teacher training and entry into the teaching profession and propose the pertinent changes to mitigate the shock of reality of teachers in their incorporation into the profession in Spain. For this, it is proposed to carry out the study of three international cases (Finland, Germany and Denmark) in order to observe what elements have been applied to reduce the gap and, at the national level, the proposals of induction programs that have been presented in the last decade are analyzed and compared. Finally, interviews are conducted with education experts, both from the university and school spheres, to discuss the challenges and proposals for change in initial teacher training and induction.

The results obtained show that there must be a link between the different stages that the teacher goes through. This can be generated through elements that unite the different institutions in charge of these phases and, therefore, the different stages. Examples of this are the alliance and collaboration between the participating agents, the definition of a teaching competence framework and the presence of two key elements throughout the training process: research and practice. It is worth mentioning that this issue is very incipient, especially in the case of Spain, which requires more research to obtain better results and facilitate decision-making at the political level to improve teacher training.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE FIGURAS	15
ÍNDICE DE TABLAS	16
PRESENTACIÓN	18
Introducción	18
Cuestión no resuelta	21
Justificación	24
Preguntas y objetivos de la investigación	26
Guía de lectura	26
BLOQUE I	29
1. CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	30
1.1. Perfil del docente	30
1.1.1. Marco de Referencia de Competencias Profesionales del Gobierno del Quebec	31
1.1.2. Foro finlandés de la formación de docentes	33
1.1.3. Programa de Mejora e Innovación en la Formación de maestros (MIF)	35
1.1.4. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)	36
1.1.5. Unión Europea (UE)	38
1.1.6. Síntesis del perfil docente	39
1.2. Formación inicial	41
1.2.1. Clasificación de los modelos de formación inicial de docentes	41
1.2.2. Elementos relevantes previos a la formación inicial	41
1.2.3. Elementos de la formación inicial	43
1.3. Inducción	48
1.3.1. Efectos de los programas de inducción	48
1.3.2. Modelos de mentoría	49
1.3.3. Contenido y características clave de los programas de inducción	51
1.4. Síntesis	56
2. CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	59
2.1. Finalidad y objetivos de la investigación	59
2.2. Metodología de la investigación	60
2.2.1. Método de investigación: estudio de casos	61
2.2.2. Diseño y fases de la investigación	64
2.3. Unidades de análisis y casos objetos de estudio. Criterios de selección	68
2.4. Aproximación comparativa	70
2.4.1. Síntesis comparativa internacional	71
2.4.2. Síntesis comparativa de las propuesta de los programas de inducción	72
2.5. Técnicas de recogida de información	74
2.5.1. Análisis documental	74
2.5.2. Entrevistas semiestructuradas	77

2.6.	Análisis de los datos	81
2.6.1.	Análisis primera fase	82
2.6.2.	Análisis segunda fase	83
2.7.	Criterios de rigor científico y éticos	85
2.7.1.	Criterios de rigor científico	85
2.7.2.	Criterios éticos	86
BLOQUE II		87
3.	CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASOS	88
3.1.	Estudio de casos internacionales	88
3.1.1.	Finlandia	88
3.1.1.1.	Contexto histórico político-administrativo	89
3.1.1.2.	Estructura del sistema educativo actual	102
3.1.1.3.	Formación inicial y entrada a la profesión docente	103
3.1.1.4.	Resumen	112
3.1.2.	Alemania	113
3.1.2.1.	Contexto histórico político-administrativo	114
3.1.2.2.	Estructura del sistema educativo actual	124
3.1.2.3.	Formación inicial y entrada a la profesión docente	127
3.1.2.4.	Resumen	138
3.1.3.	Dinamarca	139
3.1.3.1.	Contexto histórico político-administrativo	139
3.1.3.2.	Estructura del sistema educativo actual	147
3.1.3.3.	Formación inicial y entrada a la profesión docente	149
3.1.3.4.	Resumen	155
3.1.4.	Cuadro sinóptico	156
3.2.	Estudio de caso de España	164
3.2.1.	Acceso a la formación inicial	165
3.2.2.	Formación inicial	167
3.2.3.	Entrada a la profesión	184
3.2.4.	Resumen	189
3.3.	Yuxtaposición comparativa y resumen de los estudios de casos	190
3.3.1.	Rasgos o fenómenos destacables de cada país	190
3.3.2.	Tendencias comunes	193
BLOQUE III		200
4.	CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE INDUCCIÓN	201
4.1.	La inducción y el contexto político	201
4.1.1.	Tipología	202
4.1.2.	Debates	204
4.1.3.	Iniciativas en marcha	205
4.2.	Propuestas de inducción	206
4.2.1.	Nasarre y López Rupérez. El “MIR educativo”	206

4.2.2.	Marina, Pellicer y Manso. DEP, Docente en prácticas	208
4.2.3.	López Rupérez. El “MIR educativo”	210
4.2.4.	Foro de Sevilla. El profesorado, su formación y el trabajo educativo	213
4.2.5.	Conferencia Nacional de Decanos/as. Bases para establecer una carrera profesional	215
4.2.6.	Valle y Manso (2018). El DIR, docentes internos residentes	218
4.2.7.	Marchesi y Pérez (2018). Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes	221
4.3.	Análisis comparativo y puntos clave de las propuestas	223
4.3.1.	Análisis comparativo	227
4.3.2.	Puntos clave de las propuestas	232
5.	CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A EXPERTOS	235
5.1.	Consideraciones generales	235
5.1.1.	Consideraciones de carácter social y político	236
5.1.2.	Consideraciones sobre el sistema educativo	237
5.1.3.	Consideraciones sobre el sistema universitario	240
5.2.	Formación inicial	243
5.2.1.	La función de la formación inicial	243
5.2.2.	Acceso y características del acceso	245
5.2.3.	Competencias que se deben exigir	247
5.2.4.	Investigación	249
5.2.5.	Prácticas	252
5.2.6.	Agentes privados	255
5.3.	Inducción	256
5.3.1.	Aportación de la inducción	257
5.3.2.	Organización: duración, momento y requisitos a tener en cuenta	260
5.3.3.	Mentor	263
5.1.1	Evaluación	263
5.3.4.	El papel de la universidad	265
5.3.5.	Continuidad entre fases	267
5.4.	Prospectiva	268
5.4.1.	Tendencia de la formación	268
5.4.2.	El papel de la universidad	270
	BLOQUE IV	272
6.	CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	273
6.1.	Discusión	273
6.1.1.	La indefinición del concepto de inducción	273
6.1.2.	El papel de la investigación y la universidad	275
6.1.3.	Teoría – práctica: saber académico vs saber escolar	276
6.1.4.	Las prácticas y los centros educativos	279
6.1.5.	Evaluación y selección	282
6.1.6.	Coherencia en el sistema: proceso, tiempo y proyecto	286

6.1.7.	El perfil del docente	291
6.1.8.	Dificultades y posibilidades respecto al cambio	293
6.2.	Limitaciones de la tesis	295
6.2.1.	Limitaciones teóricas	296
6.2.2.	Limitaciones metodológicas	296
6.3.	Prospectiva	299
6.3.1.	¿Hacia dónde va la formación inicial de docentes y la universidad?	299
6.3.2.	Posibles futuras investigaciones	301
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		302
ANEXOS		323
	Anexo 1. Estructura y duración de la formación inicial de docentes por <i>Länder</i>	324
	Anexo 2. Las dieciséis “piedras angulares” que componen la reforma docente (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012)	325
	Anexo 3. Listado de preguntas de las entrevistas semiestructuradas	326

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de mentoría según Mertz (2004)	50
Figura 2. Síntesis del sistema metodológico y de los objetivos de investigación	65
Figura 3. Fases de la investigación	66
Figura 4. Proceso de recolección y análisis de datos	81
Figura 5. Organización de los datos para el análisis	85
Figura 6. Sistema educativo antes de 1970s	92
Figura 7. Sistema educativo después de la reforma de la escuela básica y secundaria (1988)	92
Figura 8. Sistema educativo después de 2005	96
Figura 9. Estructura del sistema educativo finlandés	103
Figura 10. Vías de acceso a la universidad en Finlandia	105
Figura 11. Fases de la entrevista en la prueba de selección de alumnado en Finlandia	105
Figura 12. Estructura de la formación de un docente de primaria: 3 + 2 años	108
Figura 13. Estructura de la formación de un docente de secundaria: 3 + 2 años	109
Figura 14. Sistema educativo alemán en torno al 1960	117
Figura 15. Sistema educativo en la República Federal Alemana	118
Figura 16. Estructura del sistema educativo alemán	126
Figura 17. Posibles itinerarios de formación inicial de docentes	128
Figura 18. Estructura del sistema educativo danés	148
Figura 19. Proceso de selección para el acceso a la formación inicial	150
Figura 20. Continuidad entre etapas	197
Figura 21. Implementación del programa de inducción una vez finalizada la formación inicial y obtenido la acreditación para enseñar	203
Figura 22. Implementación del programa de inducción una vez finalizada la formación inicial pero sin la obtención de la acreditación para enseñar	203
Figura 23. Implementación del programa de inducción antes de finalizar la formación inicial	204
Figura 24. Itinerario del programa propuesto por Nasarre y López Rupérez (2011)	207
Figura 25. Itinerario del programa propuesto por Marina, Pellicer y Manso (2015)	210
Figura 26. Itinerario del programa propuesto por López Rupérez (2015 y 2018)	212
Figura 27. Itinerario del programa propuesto por el Foro de Sevilla (2017)	215
Figura 28. Itinerario del programa propuesto por la Conferencia Nacional de Decanos/as de Educación (2017)	217
Figura 29. Itinerario del programa propuesto por Valle y Manso (2018)	220
Figura 30. Itinerario del programa de propuesto por Marchesi y Pérez (2018)	222
Figura 31. Tipología de saberes	278
Figura 32. Propuesta de formación inicial	289
Figura 33. Estructura de las prácticas de las universidades españolas analizadas	290

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro resumen de las 13 competencias profesionales básicas de los docentes	31
Tabla 2. Nivel de adquisición de competencias a través del desarrollo profesional continuo	32
Tabla 3. Competencias que el candidato a estudiantes debe poseer incipientemente	42
Tabla 4. Competencias mayormente dominadas al finalizar la formación inicial	43
Tabla 5. Competencias parcial o inicialmente dominada al finalizar la formación inicial	44
Tabla 6. Objetivos generales y estructura de la tesis	60
Tabla 7. Tipos de estudio de casos	63
Tabla 8. Tipos básicos de diseño de estudios de caso (Yin, 2003)	68
Tabla 9. Selección de casos en el estudio de la formación inicial y la entrada a la profesión docente	70
Tabla 10. Categorías, parámetros e indicadores del análisis comparativo	71
Tabla 11. Relación de propuestas de programas de inducción o acompañamiento a nivel nacional	72
Tabla 12. Categorías, parámetros e indicadores del análisis comparativo de las diferentes propuestas de inducción presentadas en el ámbito nacional	74
Tabla 13. Relación de documentos institucionales analizados	75
Tabla 14. Relación de documentos analizados de los organismos supranacionales	77
Tabla 15. Características de los informantes	79
Tabla 16. Árbol de categorías	80
Tabla 17. Árbol de categorías, parámetros y códigos	84
Tabla 18. Distribución de competencias en el ámbito educativo en 1972, 1980 y 2005	97
Tabla 19. Distribución de los créditos ECTS en las diferentes formaciones	133
Tabla 20. Contenido y carga docente (ECTS) para la titulación en Educación Primaria	135
Tabla 21. Contenido y carga docente (ECTS) para la titulación en Educación Secundaria	136
Tabla 22. Grados y asignaturas testadas en el programa de la prueba nacional	148
Tabla 23. Cuadro sinóptico	157
Tabla 24. Resumen de los requisitos generales y específicos de acceso al grado de Educación Primaria y al máster de Educación Secundaria	167
Tabla 25. Posición según el número de estudiantes matriculados en los grados, número de estudiantes matriculados en los grados, número de estudiantes matriculados en el grado de Educación Primaria y plazas ofertadas en este mismo grado, en el curso académico 2019-2020	169
Tabla 26. Posición según el número de estudiantes matriculados en los másters, número de estudiantes matriculados en los másters, número de estudiantes matriculados en el máster de Educación Secundaria y plazas ofertadas en este mismo máster, en el curso académico 2019-2020	169
Tabla 29. Distribución de créditos del máster de Educación Secundaria de las universidades por módulos y materias	183
Tabla 31. Parámetro I.1 Entrada	227

Tabla 32. Parámetro I.2 Estructura	228
Tabla 33. Parámetro I.3 Evaluación	230
Tabla 34. Parámetro I.4 Mentor	230
Tabla 35. Parámetro I.5 Organizadores	231
Tabla 36. Parámetro I.6 Plazas vinculantes	232
Tabla 37. Árbol de categorías	235
Tabla 38. Cuadro resumen de las diferentes propuestas en cuanto a las fases de evaluación y selección	284
Tabla 39. Nivel de adquisición de competencias a través del desarrollo profesional continuo	292

PRESENTACIÓN

Introducción

Existe una brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente. No es una cuestión reciente, Veenman ya definía este *gap* en 1984 como *reality shock* (choque de realidad) para señalar el colapso de los ideales formados en la formación inicial como resultado de confrontar la severa y dura realidad del aula. Durante los últimos años se ha utilizado también la expresión *transition shock* (choque de transición) para hacer más hincapié en la brecha producida por el cambio entre etapas.

El *reality shock* se acentúa con los cambios producidos en las últimas décadas; los avances tecnológicos, el acceso a la información, los organismos internacionales y la integración de los mercados han creado sociedades más diversas y plurales (OECD, 2022). Esta diversidad y pluralidad añade más dificultad en el aula, exigiendo al docente¹ asumir un mayor y complejo abanico de tareas. Otro factor que también agrava la situación es la tendencia mundial en la que nos encontramos que apuesta por una mejora de la calidad de la educación a partir de la aplicación de políticas educativas reguladas por el binomio rentabilidad-productividad, es decir, mínimo coste y mayor eficiencia. Todas ellas comparten el lema “mido, luego existo” (Candela, 2015), basando los resultados en pruebas estandarizadas y utilizando sistemas de evaluación desde la óptica del rendimiento. Estas nuevas políticas promulgadas por organismos supranacionales, entre otros, provoca un aumento de control a través de la rendición de cuentas y la petición de resultados que exige todavía más a los docentes. Como cita López Rupérez: “al profesor del presente siglo se le traslada la exigencia social y económica de mejorar los resultados escolares, probablemente más que en ninguna otra época anterior” (2015: 283).

Las consecuencias de estos elementos se traducen en el abandono de la profesión docente especialmente en los primeros años de ejercicio; en Canadá el 24% de los noveles² dejan la enseñanza dentro del primer año, el 33% la abandona después de tres años y entre el 40% y el 50% la deja dentro de los primeros cinco años (Farrell, 2016). Muy parecida es la situación en Estados Unidos donde más del 44% de los noveles abandona la profesión

¹ Se usará el término docente para referirse conjuntamente al cuerpo de maestros de primaria y al profesorado de secundaria.

² Se usará el masculino genérico como forma gramatical para referirse al conjunto de personas de uno u otro género en el estilo de redacción sin que ello presuponga ningún elemento discriminatorio.

durante los primeros cinco años (Ingersoll et al., 2018). Estos números se acentúan todavía más en centros escolares desfavorecidos (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019; Benhenda y Macmillan, 2021).

Uno de los motivos de este abandono es la dificultad en la gestión de aula; a nivel mundial, casi un tercio de los nuevos docentes informan un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional en torno a la disciplina del alumnado y los problemas de conducta (OECD, 2012). Los docentes noveles también revelan que no se sienten tan preparados en la pedagogía o la práctica en el aula de las materias en comparación con el contenido de las materias (OECD, 2017). El 50% de los nuevos docentes informa que se siente muy bien preparado en relación con el contenido de su materia y solo el 33% expresó este nivel de confianza con respecto a la pedagogía y la práctica en el aula de estas materias (OECD, 2014b). De hecho, en la mitad de los países que participan en TALIS, el tiempo de clase dedicado a la docencia real ha disminuido en los últimos cinco-diez años y la cuestión empeora en el caso de los docentes noveles y principiantes que aún dedican menos tiempo de clase a la docencia que el resto (OECD, 2019b)³.

A este aspecto, se designa a los programas de formación inicial de docentes como el mayor responsable en la preparación de los nuevos docentes para el mundo laboral, sin embargo, una vez el docente ha entrado en la profesión docente, se sugiere que las escuelas ofrezcan el mayor apoyo posible (OECD, 2012). Burns y Gottschalk (2019: 276) señalan directamente al sistema y afirman que este falla:

Educar a los docentes para los desafíos de las aulas modernas es un esfuerzo complejo y polifacético. Romper patrones y aprender nuevos comportamientos requiere capacitación y preparación continuas, así como apoyo y desarrollo de capacidades (OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010). Pero los sistemas educativos no siempre son particularmente exitosos en este frente.

En muchos de los casos se tiende a criticar la falta de prácticas en la formación inicial, pero lo que no se acaba de resolver es la relación entre teoría y práctica, teniendo, por tanto, problemas estructurales en la formación inicial (Trujillo, 2021).

En esta línea, la OECD (2019b) revela que hay cuatro desafíos a los que se enfrenta la formación inicial.

³ Se debe matizar que al ser resultados de TALIS, estos datos hacen referencia a los docentes de secundaria, no obstante, sería interesante observar qué ocurre en el caso de los docentes de primaria, pero no hay disponibilidad de datos sobre ello.

- El primero es que las competencias profesionales se desarrollen en todas sus dimensiones, esto implica los diferentes dominios de conocimiento y las competencias prácticas para facilitar la toma de decisiones y la instrucción. Para poder llegar a cubrir todas las competencias profesionales es necesario que la formación inicial no sea un cúmulo de asignaturas independientes sino que deben estar interconectadas e interrelacionadas, esto exige un trabajo conjunto entre departamentos y profesorado. Aunque la formación inicial pueda estar estructurada de manera consecutiva o simultánea, los países parecen tener dificultades para encontrar el equilibrio entre la materia y el conocimiento pedagógico.
- El segundo desafío hace referencia a la dificultad de actualizar el plan de estudios de la formación inicial con las nuevas evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Existen varias dificultades alrededor de este aspecto que hacen que sea un desafío, como por ejemplo la escasez de formadores de docentes en contacto y con acceso a las nuevas evidencias, la escasa dirección de los canales de comunicación a los formadores de docentes y la rigidez de los procesos institucionales que tampoco favorecen a la actualización y modificación de los planes de estudios.
- El tercer desafío es la desconexión entre las instituciones de formación y los centros educativos. Esto provoca que la formación inicial no recoja la realidad de los centros y no incluya las modificaciones que se realiza en el currículum escolar.
- Y, por último, el papel de los formadores de docentes. Estos deben ser ejemplos de los futuros docentes lo que implica no solo estar actualizado de las nuevas evidencias sobre los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, sino también ajustar las prácticas con los nuevos resultados.

Por todo ello, se pone en duda la capacidad de la formación inicial para cumplir su función de ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para hacer frente a las dificultades actuales del aula. En este sentido, desde los centros educativos se pone de manifiesto que la satisfacción por las competencias de los docentes recién graduados o noveles es inferior a la importancia de dichas competencias, según recoge el estudio realizado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2015). Este mismo estudio afirma que las competencias de los docentes que los dirigentes de centros educativos esperan más y de las que menos se recibe son la gestión del aula (-2,7), gestión de conflictos (-2,6), lengua extranjera (-2,3) e innovación e investigación (-2,1). Se observa, por tanto,

otra vez la falta de preparación en cuanto la gestión de aula y del alumnado. También cabe destacar la innovación y la investigación como cuarta competencia con mayor margen de maniobra, que será elemento de estudio más adelante.

Para intentar solventar esta problemática, en los últimos años, las universidades han incrementado el uso de metodologías más prácticas (observaciones a través de video, estudios de situaciones y de casos, etc.) o han comenzado a establecer conexiones con los centros educativos, principalmente a través de las prácticas externas, donde profesorado universitario y tutores de centro trabajan para formar al futuro docente, pero ¿llega a ser suficiente este mecanismo para reducir la brecha entre la formación inicial y la realidad del aula? o ¿un incremento del número de créditos destinados al prácticum solventa esta desconexión entre fases? Hay otras cuestiones de carácter más general que también surgen a partir de este tema: ¿qué modificaciones en la formación inicial han llevado a cabo los modelos de formación docente de referencia en los últimos años para suavizar el *reality shock*?, ¿la formación inicial facilita las competencias que son necesarias para acceder a la profesión? Asimismo, se ha observado la implementación de programas de inducción, alentados por organismos supranacionales, como solución para mitigar el cambio entre fases y disminuir la desertización de la profesión. ¿Una nueva etapa formativa puede solventar la problemática presentada?, ¿qué elementos requiere un programa de inducción efectivo para poder reducir el *gap* entre formación inicial y la entrada a la profesión?

Esta investigación pretende identificar los elementos o instrumentos que reducirían la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión y proponer los cambios pertinentes para mitigar el choque de realidad de los docentes en su incorporación a la profesión en España.

Cuestión no resuelta

Veenman (1984) llevó a cabo una investigación con el objetivo de revisar la literatura relevante para tener una idea de los problemas de los profesores principiantes de primaria y secundaria desde una perspectiva internacional. Para ello seleccionó una muestra de 83 estudios a partir de los siguientes criterios: los estudios debían tratar los problemas de los profesores principiantes (1 a 3 años de experiencia), debían basarse en investigaciones empíricas y debían ser realizados a partir de 1960. De los 83 estudios, 55 eran de Estados

Unidos (incluido 1 de Puerto Rico), 7 de Alemania Occidental, 6 del Reino Unido, 5 de los Países Bajos, 4 de Australia, 2 de Canadá, 2 de Austria, 1 de Suiza, y 1 de Finlandia.

En el análisis de los resultados, se observaron diferencias entre los docentes noveles de primaria y secundaria. No obstante, se detectaron ocho problemas que se perciben con mayor frecuencia independientemente de la etapa educativa, estos son:

1. La disciplina en el aula
2. La motivación de los alumnos
3. El tratamiento de las diferencias individuales
4. La evaluación del trabajo de los alumnos
5. Las relaciones con los padres
6. La organización del trabajo en clase
7. Los materiales y materiales didácticos insuficientes y/o inadecuados
8. El tratamiento de los problemas de los alumnos individuales.

La investigación recoge hasta un total de 24 problemas, de los cuales no todos son exclusivos de los docentes noveles, sino que también son compartidos por los docentes experimentados (1984: 158).

Coincidiendo con el resultado de la investigación de Veenman, un estudio realizado en España en el 2002 (Camacho González y Padrón Hernández, 2006), detecta que la disciplina y, por ende, los comportamientos disruptivos del alumnado siguen siendo los problemas que más preocupan a los docentes (2006: 22). Sin embargo, hay otros estudios que cuestionan la vigencia en la actualidad de las investigaciones que son previas al s. XXI, como la de Veenman.

Cardona Andújar (2008) lleva a cabo una investigación con el objetivo, entre otros, de descubrir en qué medida afectan al profesorado de la población estudiada el conjunto de problemas que, según Veenman, enfrentaban los docentes noveles. Los resultados muestran que los problemas que más afectan al docente novel son:

1. El trabajo burocrático
2. La motivación de los alumnos
3. El tratamiento de las diferencias individuales
4. La disciplina en el aula
5. El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento

6. La falta de tiempo para preparar las clases
7. La sobrecarga de trabajo
8. El número de alumnos por aula

Se puede observar que en el contexto actual, según este estudio, la principal preocupación de los docentes es el trabajo burocrático, a diferencia de las dos investigaciones anteriores que apuntaban a la disciplina en el aula. Los problemas ubicados en segundo y tercer lugar coinciden con los resultados del estudio de Veenman. No obstante, es difícil llevar a cabo una comparación de los resultados de dichas investigaciones – Veenman (1984) y Cardona Andújar (2008)- ya que la definición de novel difiere en ambos estudios. Mientras el primero lo define como el docente durante los tres primeros años de ejercicio, el segundo lo hace durante los primeros siete años.

En esta línea, Correa et al. (2015) apunta que la definición del *reality shock* descrito por Veenman queda obsoleta en el contexto pedagógico contemporáneo, donde el cambio constante reina la situación de inestabilidad y señala a este como la principal causa de intensificación y sobrecarga laboral, que se vive con especial intensidad durante los primeros años de la carrera docente. En la misma línea se sitúa la situación de movilidad e inestabilidad profesional que sufren los noveles en sus primeros años de ejercicio donde no pueden establecerse y pertenecer a un mismo centro educativo, lo que dificulta el desarrollo profesional docente. Los propios autores reclaman una formación que ofrezca “diferentes entornos de aprendizaje que pueden mejorar la flexibilidad y la capacidad de los profesores principiantes para hacer frente al cambio” (2015: 73).

Otra investigación, realizada por Cañón et al. (2017), también en el contexto de España, afirma que la mitad de los docentes noveles encuestados (50,7%) no considera que los principiantes en la profesión docente tengan crisis o sufran el llamado “shock de realidad”, porque creen que lo que encuentran al llegar a la escuela y al aula no es diferente de lo que en realidad esperaban, aunque el 51,7% de los docentes con experiencia cree que hay un “shock de realidad” al entrar al aula por primera vez (2017: 108). Estos datos muestran una percepción diferente entre los noveles y los expertos, o puede que el tiempo con perspectiva cambie la percepción. No obstante, este mismo estudio concluye que, salvo en algunas situaciones menores, la experiencia global de los docentes de educación primaria en su primer año de docencia se valora como positiva. Esto difiere en muchos otros contextos donde la experiencia durante los primeros años no es tan satisfactoria.

En definitiva, después de 40 años se observa que siguen habiendo los mismos problemas de disciplina en el aula. Lo que lleva a pensar que, exista o no *reality shock* o cómo haya permutado ese concepto en la actualidad, como consecuencia de los cambios producidos en el sociedad, sigue subsistiendo una anomalía en el sistema que conlleva a consecuencias no deseadas como el alto porcentaje de abandonos de los docentes en los primeros años de ejercicio o la falta de preparación de los noveles que afecta su autoestima y a su desempeño profesional y, por ende, a la calidad de la educación. De estos déficits, suelen buscarse la responsabilidad en la formación inicial recibida o en el débil sistema de acceso a la profesión.

Justificación

La elección y especialmente la delimitación del objetivo de estudio no fue fácil. Sabíamos que queríamos estudiar la cuestión práctica de la formación de docentes, pero no conseguíamos concretar el objeto en cuestión hasta pasado un tiempo. Este tiempo nos permitió ver con más claridad que había un vacío entre la formación inicial y el acceso a la profesión docente. Y, esa discontinuidad, no sólo era característico de nuestro sistema de formación, sino que también era compartido con la mayoría de sistemas internacionales. Comenzamos a indagar el panorama internacional y vimos una tendencia generalizada en la implementación de una nueva fase formativa llamada inducción y, paralelamente, vimos que también surgía mucho interés por el tema en España con alguna que otra propuesta en marcha. Poco a poco se iba definiendo el objeto de estudio hasta llegar a él: el proceso formativo del docente, desde su acceso a la formación inicial hasta la entrada a la profesión. Para delimitar y focalizar la investigación, el estudio se centra en los docentes de la enseñanza básica obligatoria, es decir, maestros de primaria y profesorado de secundaria inferior.

Las razones que nos han llevado a elegir este objeto de estudio son las siguientes:

En primer lugar, un interés personal y profesional. Al iniciar las discusiones sobre el objeto de estudio, tanto el director de la tesis como yo trabajábamos en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF) del Consejo Interuniversitario de Cataluña, junto al catedrático de la Universidad de Barcelona y director del programa Miquel Martínez. Este programa quinquenal (2013-2018) tenía la función de coordinar las universidades catalanas, públicas y privadas, con la finalidad de contribuir en la mejora de la

formación inicial de maestros. Además de incentivar la investigación en docencia universitaria y la movilidad internacional, el programa era un epicentro de debates y discusiones entre universidades y el departamento de Educación del Gobierno catalán. Dentro de estas discusiones se encontraba el enlace entre la formación inicial y el acceso a la profesión docente y los entresijos que este asunto comportaba. Mi experiencia personal también ha influido en cierta manera; después de finalizar el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) en Economía, opté por seguir estudiando, en vez de iniciarme en la docencia. La sensación de no sentirme preparada para ejercer como docente me llevó a matricularme en la licenciatura de Pedagogía, y ampliar mis conocimientos, pedagógicos y didácticos. Esta situación motivó y añadió interés a conocer y estudiar más sobre el tema.

La segunda razón es el interés público y de la comunidad educativa. Como se ha mencionado, no es una cuestión únicamente del sistema de formación de docentes en nuestro país, es una problemática internacional. En el 2010, la Comisión Europea publicó una guía de información práctica para el desarrollo de programas de inducción estructurado para todo el profesorado novel, juntamente con propuestas que se pueden implementar. Este documento nace como petición de los Estados miembros que ven la necesidad de proveer al docente novel de un programa de acompañamiento durante sus primeros años de profesión. Y desde entonces, los países han ido introduciendo cambios en sus sistemas de formación inicial para reducir el *gap* existente entre la formación teórica y la formación práctica.

Por último, pero no por ello menos importante, contribuir a arrojar algo de luz sobre esta problemática con el fin de mejorar en el sistema de formación de docentes. Las estadísticas muestran que cada año más docentes noveles abandonan la profesión durante los primeros años. En Inglaterra, en el 2017, el 15% de los docentes abandonaron en su primer año de docencia, mientras uno de cada cuatro lo hacía durante los primeros tres años y dos de cada tres seguían en servicio después de cinco años (Department for Education, 2019). Parecidos son los números en Dinamarca, uno de cada seis abandonaron al acabar el primer año en el 2016 (Hermann, 2016), y en Suecia, en el 2010, el 16% de los recién graduados optaron por un trabajo alternativo a la docencia (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014).

Por todo ello, creemos que es necesario abordar este tema desde una perspectiva internacional, analizando con detalle los modelos de formación inicial de otros países,

especialmente las medidas que están llevando a cabo Finlandia, Alemania y Dinamarca para reducir la brecha entre el saber académico y el saber escolar. Igualmente, desde una perspectiva nacional, estudiar el sistema de formación inicial y las propuestas de inducción que se han diseñado para implementar en nuestro país.

Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas que emergen de este planteamiento y que van a ser guía y epicentro de la investigación son las siguientes:

- ¿Existe una definición general o compartida sobre lo que significa ser un docente competente?
- ¿Qué aprendizajes podemos obtener de los ejemplos de Finlandia, Alemania y Dinamarca en cuanto a la formación inicial y el acceso a la profesión docente?
- ¿Qué cambios han impulsado los tres ejemplos internacionales para mitigar la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión?
- ¿Cómo se configura la formación inicial y el acceso a la profesión en España?
- ¿Cuáles son los elementos clave de las propuestas de acceso a la profesión docente presentadas en nuestro contexto en los últimos años?
- ¿En qué dirección debe orientarse el sistema de formación inicial de docentes y de acceso a la profesión para cumplir las exigencias educativas de las próximas décadas?

A partir de las preguntas planteadas, se formulan los tres objetivos principales de la tesis:

O1. Identificar qué competencias son necesarias que los docentes adquieran para acceder a la profesión.

O2. Analizar el modelo de formación inicial y entrada a la profesión de tres casos de estudio internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y el caso de estudio nacional (España).

O3. Analizar y valorar el modelo de acceso a la profesión docente en España y las propuestas de cambio.

Guía de lectura

La tesis se divide en cuatro bloques.

Un **primer bloque** que describe el marco teórico y el marco metodológico. En el primero se incluye la revisión de la literatura sobre las competencias que un docente debe disponer

cuando finalice la formación inicial. A continuación se identificarán, a través de referentes bibliográficos, los aspectos relevantes de la formación inicial y de la inducción. En cuanto al capítulo de metodología, este desarrolla la finalidad y objetivos de la investigación y el sistema metodológico llevado a cabo (método, diseño y fases). Se completará el bloque con la explicación de los casos objetos de estudio, la aproximación utilizada, las técnicas de recogida de información aplicadas, el análisis de los datos y los criterios de rigor científico y éticos.

En el **segundo bloque** se describe el estado de la cuestión de la formación inicial y entrada a la profesión desde una perspectiva internacional y nacional. En el estudio internacional se analiza (1) el contexto histórico político-administrativo, (2) la estructura del sistema educativo actual y (3) la formación inicial y entrada a la profesión docente de Finlandia, Alemania y Dinamarca. Este apartado cierra con un cuadro sinóptico resultado del estudio comparativo de los tres países. En el apartado nacional se analiza (1) el acceso a la formación inicial, (2) la formación inicial y (3) el acceso a la profesión. Las dos primeras cuestiones, al estar reguladas por las propias universidades, se analizarán a nivel universitario, mientras que el acceso a la profesión docente se analizará a nivel autonómico. Para ello se ha hecho una selección de cuatro universidades: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de les Illes Balears y Universidad de Valencia) que corresponde con las comunidades autónomas de Madrid, Catalunya, Comunidad Valenciana e Islas Baleares. La selección responde a la necesidad de tener diversidad de estructuras y enfoques. Para ello se ha tenido en cuenta que las universidades fuesen de diferentes CCAA, aportaran elementos de interés como son los requisitos específicos de acceso y, por último, tuvieran diferentes dimensiones en cuanto al volumen de matriculación. El bloque se cierra con un apartado donde se resumen los rasgos o fenómenos destacables de cada caso y las tendencias comunes.

El **tercer bloque** se centra en el análisis del objeto de estudio y cómo lo ven los expertos. Para ello, se ha dividido el bloque en dos capítulos: un primero con las propuestas de inducción que se han presentado a nivel nacional y, un segundo, con las entrevistas a expertos de la educación del país. El primero se inicia con una previa sobre la inducción y el contexto político, continua con el análisis de las propuestas de inducción y finaliza con el análisis comparativo y los puntos clave de las propuestas. Mientras que el segundo se centra en el análisis de las entrevistas y se realiza a partir de las categorías de análisis: formación

inicial, inducción, prospectiva. A estas tres categorías se añade un apartado previo sobre las consideraciones generales que surgen de las declaraciones de los informantes.

Por último, el **cuarto bloque** cierra este trabajo con las conclusiones donde se incluye la discusión, con la reflexión y propuesta de los puntos críticos que surgen del trabajo de investigación, las fortalezas y limitaciones de la tesis, tanto teóricas como metodológicas, y se finaliza el capítulo con la prospectiva del objeto de estudio y de la investigación sobre el tema.

BLOQUE I

“El techo de un sistema reside en la calidad de
sus docentes”
(Barber y Mourshed, 2007)

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El perfil docente se podría definir como las cualidades que debe tener un docente para ejercer la profesión. En este capítulo se expondrán cinco discursos, de diferentes procedencias, sobre cuál es el perfil del docente que la escuela y, por ende, la sociedad demanda. Asimismo, identificaremos, a través de referentes bibliográficos, cuáles son los aspectos relevantes del proceso formativo y selectivo antes de acceder a la profesión.

1.1. Perfil del docente

En la definición del perfil del docente hemos considerado incluir cinco referentes. Esta elección pretende recoger los discursos procedentes de diferentes sectores: gubernamental, expertos y de organismos internacionales.

El primer ejemplo es el *Reference framework for professional competencies for teachers* (traducido como Marco de Referencia de Competencias Profesionales) realizado por el Gobierno de Quebec (2021); el segundo está elaborado por el *Finnish Teacher Education Forum* consultado en el artículo escrito por Lavonen (2018), y en tercer lugar, se analiza el documento *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas* (Ametller y Codina (coord.), 2017), elaborado por un grupo de expertos que forman parte del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de maestros (MIF). A diferencia de otras referencias, estas dos últimas proceden de diferentes profesionales del mundo de la educación, lo que acoge diversas visiones y perspectivas sobre el tema en cuestión. Por último, el cuarto y quinto, son las descripciones de las competencias docentes procedente de dos organismos internacionales: la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE). En el caso de la OCDE, el informe *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems* (OECD, 2019a) define la “competencia profesional de los docentes” así como recoge las cualidades que los nuevos docentes deberían de poseer. Por su parte la UE presenta los principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones de los docentes en el texto *Common European principles for teacher competences and qualifications* (European Commission, 2005).

1.1.1. Marco de Referencia de Competencias Profesionales del Gobierno del Quebec

El gobierno del Quebec señala la necesidad de adquirir dos tipos de competencias – las fundamentales y las transversales-, además de tener en cuenta las competencias necesarias en tres áreas: 1) las que están relacionadas con el trabajo con el alumnado, tanto dentro como fuera del aula; 2) las vinculadas a la interacción y colaboración de los docentes con otros actores de la educación; y 3) las relacionadas con la actualización de las competencias y conocimientos a través de la educación continua, el desarrollo profesional y la participación en actividades grupales, entre otros y enfatiza la responsabilidad de los docentes de contribuir a su profesión (Gobierno de Quebec, 2021).

En resumen, el documento propone un total de trece competencias profesionales básicas de los docentes (tabla 1).

Tabla 1. Cuadro resumen de las 13 competencias profesionales básicas de los docentes

DOS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES
Competencia 1 Actuar como facilitador cultural en el desempeño de sus funciones
Competencia 2 Dominar el idioma de instrucción
ÁREA 1: Seis competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes
Competencia 3 Planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 4 Implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 5 Evaluar el aprendizaje
Competencia 6 Gestionar cómo funciona la clase
Competencia 7 Tener en cuenta la diversidad del alumnado
Competencia 8 Apoyar el amor de los estudiantes por aprender
ÁREA 2: Dos competencias que subyacen a la profesionalidad colaborativa
Competencia 9 Participar activamente como miembro del equipo escolar
Competencia 10 Cooperar con la familia y los socios educativos de la comunidad
ÁREA 3: Una competencia inherente a la profesionalidad docente
Competencia 11 Comprometerse con el propio desarrollo profesional y con la profesión
DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Competencia 12 Utilizar tecnologías digitales
Competencia 13 Actuar de acuerdo con los principios éticos de la profesión

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

En las competencias fundamentales se incluye al docente como facilitador de la cultura y con el dominio del idioma de instrucción, mientras que las competencias transversales hacen referencia a las tecnologías digitales y a los principios éticos de la profesión. En cuanto a las competencias por áreas, en el primer grupo se distinguen las relacionadas con la enseñanza y aprendizaje como son la planificación, la implementación y la evaluación; estas se complementan con la gestión de la clase, el tener en cuenta la diversidad del alumnado y el apoyo a los estudiantes. El área correspondiente al trabajo con otros profesionales contiene la participación activa en el equipo escolar y la cooperación con las familias y socios educativos. Por último, el área que hace referencia al desarrollo profesional incluye el compromiso por el propio desarrollo profesional y con la profesión.

El documento profundiza un poco más y detalla en qué momento se debe adquirir cada competencia a lo largo del desarrollo profesional (Tabla 2). El documento distingue cuatro momentos clave: 1) antes de la formación inicial, 2) al final de la formación inicial, 3) al entrar en la profesión y 4) a lo largo de la carrera docente.

Tabla 2. Nivel de adquisición de competencias a través del desarrollo profesional continuo

Las trece competencias	Formación inicial del docente en la universidad		Formación continua	
	Antes de la formación inicial	Al final de la formación inicial	Al entrar en la profesión	A lo largo de la carrera docente
Competencias fundamentales				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
ÁREA 1: Competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	○	●	■
C8		○	●	■
ÁREA 2: Competencias que subyacen a la profesionalidad colaborativa				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
ÁREA 3: Competencia inherente a la profesionalidad docente				
C11		○	●	■
Competencias transversales				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

Leyenda:

- Comienzo de la adquisición de competencias
- ◐ Competencia parcialmente dominada
- Competencia mayormente dominada
- Competencia completamente dominada

Cabe destacar este último elemento de la propuesta del Gobierno del Quebec que pone de relieve las diferentes fases y momentos que se debe tener en cuenta en el transcurso de la adquisición de las competencias docentes, lo cual permite organizar debidamente la carrera profesional docente.

1.1.2. Foro finlandés de la formación de docentes

El *Finnish Teacher Education Forum*, compuesto por 100 personas entre ellos formadores de docentes de todas las universidades finlandesas, e incluye a docentes y empleados administrativos que trabajan en el campo de la educación, tanto a nivel nacional como local, y sindicatos correspondientes, se creó a petición del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia para llevar a cabo una serie de acciones que formaban parte de la reforma educativa del 2016. Este foro elaboró un listado con veintidós objetivos de competencias que un docente debe tener, clasificándolos en tres grupos: 1) conocimientos sólidos y amplios, 2) experiencia en la generación de ideas novedosas e innovaciones educativas, y 3) competencias requeridas para el desarrollo de su propia experiencia y la de las escuelas.

El primer grupo, conocimientos sólidos y amplios, está compuesto por un total de nueve ítems donde se citan conocimientos, competencias, habilidades y actitudes. En cuanto a los *conocimientos*, hace una triple diferenciación: por un lado, los conocimientos más relacionados con la acción de enseñar: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, didáctica de la materia y conocimiento contextual; por otro, los conocimientos transversales, como son los relacionados con los derechos humanos y la democracia, la educación emprendedora, el desarrollo sostenible y la globalización, y, por último, los conocimientos relativos al alumnado: aprendizaje y diversidad, incluidas las necesidades especiales y los antecedentes multiculturales. En las *competencias*, se hace una doble distinción: a aquellas para ser un profesional autónomo, donde se citan las acciones de planificar, implementar y evaluar, tanto sus propias prácticas como el aprendizaje de los estudiantes, y las competencias necesarias para trabajar en entornos digitales y fuera del aula. En cuanto a las *habilidades*, se clasifican las habilidades para trabajar en colaboración

así como las habilidades de entender y aplicar la investigación. Por último, las *actitudes* se centran en la ideología profesional y comportamiento ético y la conciencia de las diferentes dimensiones de la profesión docente, haciendo referencia a las bases sociales, filosóficas, psicológicas, sociológicas e históricas de la educación, así como las conexiones sociales de las escuelas.

En el segundo grupo focalizado en la innovación, se listan cinco requisitos entre ellos competencias, habilidades y actitudes. En cuanto a *competencias* se cita, por un lado, a los procesos creativos, tanto en la elaboración de ideas relacionadas con la enseñanza como la aplicación de innovaciones educativas y, por el otro, las competencias para diseñar, implementar y evaluar un currículo de nivel escolar y mejorarlo continuamente. La *habilidad* mencionada en este grupo hace referencia a la habilidad de producir conocimiento. Mientras que las *actitudes* necesarias son: actitud positiva antes los cambios con lo que ello conlleva (tolerancia a la incertidumbre y nuevas e innovadoras formas de pensar) y voluntad de crear un ambiente positivo que promueva los procesos creativos y la producción de innovación educativa.

El tercer y último grupo de requisitos hace referencia al desarrollo de la propia práctica del docente y la de los centros educativos. En este grupo se mencionan ocho aspectos entre competencias, habilidades, capacidades y actitudes. Las *competencias* que se mencionan son cinco y se centran en la competencia del diseño curricular como herramienta para innovar los enfoques pedagógicos y los entornos de aprendizaje, también se cita a la competencia involucrada en el trabajo en redes y equipos, la competencia para reflexionar sobre el ejercicio profesional (para, en y sobre la acción), la competencia para desarrollar docencia a través de actividades reflexivas, conocimiento basado en la investigación, tutoría, capacitación en servicio y seminarios y talleres y, por último, la competencia para un trabajo de calidad, utilizando los resultados de las evaluaciones para la mejora y desarrollar una cultura escolar junto al alumnado, familias, expertos y partes interesadas. También se menciona la *habilidad* para la autoevaluación y la *capacidad* de facilitar, entrenar, orientar o capacitar a otros maestros. Y, por último, se menciona la *actitud* de apoyo hacia los diferentes grupos profesionales.

De esta referencia, cabe resaltar la importancia de la innovación en la práctica educativa, acompañada y relacionada con la investigación y la reflexión. El foco se centra, por un

lado, en el conocimiento, tanto como fuente de consumo como de producción y en la reflexión del trabajo docente para mejorar el ejercicio profesional.

1.1.3. Programa de Mejora e Innovación en la Formación de maestros (MIF)

El Programa de Mejora e Innovación en la Formación de maestros (MIF) del Consejo Interuniversitario de Cataluña, formado en el 2013, es un órgano de coordinación de las universidades catalanas con el objetivo de contribuir a la mejora de la formación inicial. En el 2016 un grupo de personas expertas del ámbito educativo, tanto académico como escolar y político, elaboraron el documento *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas* (Ametller y Codina, 2017), de carácter reflexivo y propositivo, donde se presentaba una arquitectura modular para completar la formación de docentes y realizaba un repaso de las funciones de la escuela y del maestro, recopilando los conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo profesional de este último.

En el escrito, se perfila al docente con una base sólida de conocimientos de las diversas áreas y de las didácticas específicas, así como de conocimientos de neurociencia para saber cómo aprende el alumnado, conocimientos en alfabetización visual y audiovisual y conocimiento de la legislación educativa y de la organización escolar del país. Se requiere que posea formación cultural y conocimientos de educación emocional. Los conocimientos pedagógicos también se consideran básicos; se mencionan conocimientos sobre la tradición pedagógica y los aspectos pedagógicos que han influido en la escuela a lo largo de la historia, especialmente en el contexto nacional y/o regional, y conocimientos pedagógicos para la gestión de aula y atender a la diversidad. En esta línea se requiere que el docente tenga asumido el concepto de escuela inclusiva para que ofrezca las medidas y apoyos que el alumnado necesite según su ritmo de aprendizaje y necesidades.

El documento también resalta la importancia de las habilidades lingüísticas, tanto en lengua oral como en lengua escrita, en catalán, castellano y lengua extranjera y se hace hincapié en las competencias digitales, en la utilización de herramientas que ofrecen las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (TAC) de manera interdisciplinaria y la aplicación de metodologías innovadoras. Asimismo, se destaca la importancia de poseer un conocimiento de los contenidos asociados a las competencias que debe adquirir el alumnado, lo que implica poseer la capacidad de integrar los contenidos dentro del trabajo por competencias y de diseñar actividades evaluadoras competenciales. En estos modelos de evaluación se requiere un acompañamiento al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por último, los valores que se citan son tres: el compromiso ético, que incluye educar en los principios y valores de un modelo social, democrático, libre, constructivo y crítico, así como aplicar ese compromiso ético también en las relaciones humanas; el valor de la igualdad de género, que engloba diferentes aspectos como el uso no sexista del lenguaje, tener en cuenta la desigualdad derivada de la diferencia sexual-género, adoptar un enfoque de derechos humanos e igualdad entre hombres y mujeres, la coeducación y equidad considerando las relaciones educativas y la justicia curricular, entre otros, y el compromiso y la disposición a aprender a lo largo de la carrera profesional, participando en las diferentes actividades de formación permanente.

Además de resaltar los aspectos didácticos-pedagógicos, este perfil pone en relieve la necesidad de mejorar la formación inicial en los elementos que actualmente más urgencia generan como es el trabajo y la evaluación por competencias, la atención a la diversidad, la desigualdad cultural y entre géneros.

1.1.4. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

Aunque cada país tiene su propia idiosincrasia, los organismos supranacionales se esfuerzan por encontrar un terreno común más allá de las diferentes tradiciones culturales, definiendo los conocimientos, habilidades y actitudes clave que se pueden requerir de los docentes (Caena, 2014b). La OCDE (OECD, 2019a) publica un informe llamado *A Flying start: Improving initial teacher preparation systems*, que forma parte del estudio *Initial Teacher Preparation (ITP)*, donde se discute la relevancia de analizar la formación inicial docente y explora conceptos y características de los sistemas de formación inicial docente que son clave para el diseño de políticas. En dicho informe se define la competencia profesional de los docentes como una “construcción dimensional” (Guerrero y Révai, 2017), que abarca dos elementos: el conocimiento profesional y las competencias afectivo-motivacionales.

- 1) El conocimiento profesional está compuesto por el conocimiento sobre una disciplina, el conocimiento sobre el plan de estudio de esa disciplina y el conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes en esa disciplina. El conocimiento profesional también implica habilidades de indagación e investigación, que ayuda a los docentes a crecer en su profesión, y conocimiento sobre la práctica profesional, para que los docentes puedan crear el entorno que conduce a buenos resultados de aprendizaje.

- 2) En cuanto a las competencias afectivo-motivacionales, se incluye el ser apasionados, compasivos, reflexivos, así como fomentar el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes, gestionar la diversidad de orígenes con diferentes necesidades y promover la tolerancia y la cohesión social. También se menciona el proporcionar evaluaciones continuas de los estudiantes y retroalimentación y fomentar el aprendizaje colaborativo, de la misma manera que también se espera que los docentes sean colaborativos y trabajen en equipo y con la comunidad educativa. Por último, los docentes también deben tener habilidades para la toma de decisiones y juicio profesional que permita tomar decisiones sobre los enfoques de la enseñanza (plan de estudios y la planificación de lecciones, la selección y aplicación de conjuntos de métodos de enseñanza, formas de gestión del aula, evaluación de los estudiantes, etc.) y la implementación de estos enfoques en el aula.

En el mismo informe se presenta un listado de las cualidades que los nuevos docentes deben poseer, elaborado por un grupo de expertos y formuladores de políticas de varios países, incluidos los que participaron en el estudio de ITP. Los participantes utilizaron varios marcos teóricos (de la misma OCDE, de la UE y específicos de cada país) relacionados con los valores, conocimientos y competencias de los docentes. Debido a la naturaleza de este proceso, este listado no se toma como marco teórico, pero sí que lo consideran esencial como punto de partida para debates y reflexiones.

El listado se divide en cuatro grupos:

- 1) Conocimientos básicos y habilidades. Los conocimientos que se mencionan son los fundamentos de la didáctica de la materia y saberes pedagógicos, y capacidades generales de enseñanza, y en las habilidades se cita: alto nivel de habilidades académicas, habilidad para analizar datos, curiosidad y ganas de aprender y mejorar, mente investigadora, mente crítica y capacidades metacognitivas, y saber dar y recibir retroalimentación, tanto a los estudiantes como docentes.
- 2) Habilidades de comunicación y relación. Las habilidades de comunicación y relación engloban la habilidad para comunicarse y relacionarse, lo que implica la capacidad de compartir y colaborar con colegas, habilidad para construir relaciones con los estudiantes y habilidad para colaborar y tener un diálogo profesional con otros docentes sobre las aspiraciones de los estudiantes.

- 3) Confianza, resiliencia y proactividad. Como ya se menciona en el enunciado del título, se encuentra la confianza en su conocimiento y capacidad para expresar su propio conocimiento y opinión a profesores más experimentados, resiliencia y ser proactivo y tomar acción.
- 4) Valores. En el grupo de valores se incluye el sentido de misión y responsabilidad, la creencia que todos los estudiantes pueden aprender y actitud ética.

Tanto del informe como del estudio de la OCDE, cabe destacar la mención de la capacidad investigadora del docente en ambos documentos y resaltar también la confianza y la seguridad del docente en él mismo para poder crear las mejores condiciones de aprendizaje del alumnado, así como para tomar decisiones y ser proactivos.

1.1.5. Unión Europea (UE)

La UE, en respuesta a los desafíos establecidos en el *Joint Interim Report* del Consejo Europeo y la Comisión Europea sobre el progreso hacia la Educación y la Formación 2010, elabora el informe *Common European principles for teacher competences and qualifications* (European Commission, 2005) donde se recoge una serie de elementos relevantes que configurarían las competencias profesionales docentes.

El documento, haciendo referencia a las competencias clave, destaca tres grupos de elementos que un docente debería ser capaz:

- 1) Trabajar con otros. Aquí se incluye tener valores de inclusión social y fomentar el potencial de cada alumno, tener conocimiento del crecimiento y desarrollo humano y demostrar confianza en sí mismos cuando interactúan con otros, ser capaces de trabajar con los alumnos como individuos y apoyarlos para que se conviertan en miembros activos y plenamente participativos de la sociedad y también poder trabajar de manera que aumente la inteligencia colectiva de los alumnos, y cooperar y colaborar con colegas para mejorar su propio aprendizaje y enseñanza.
- 2) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información. En cuanto a este grupo de elementos, se cita el trabajar con diferentes tipos de conocimiento, así como acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir el conocimiento, haciendo un uso efectivo de la tecnología cuando sea apropiado y tener buena comprensión del conocimiento de la materia. Asimismo, se mencionan habilidades pedagógicas para construir y gestionar entornos de aprendizaje y conservar la libertad intelectual para

tomar decisiones sobre la prestación de la educación, tener confianza en el uso de las TIC e integrarlas de manera efectiva en el aprendizaje y la enseñanza, guiar y apoyar al alumnado en la búsqueda y construcción de la información. Por último, se alude a las habilidades prácticas y teóricas que permiten aprender de sus propias experiencias y adaptar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos y ver el aprendizaje como un viaje de por vida.

- 3) Trabajar con y en la sociedad. Este apartado incluye preparar a los alumnos para que sean globalmente responsables en su papel como ciudadanos de la UE, promover la movilidad y la cooperación en Europa, fomentar el respeto y la comprensión intercultural y comprender el equilibrio entre respetar y ser conscientes de la diversidad de culturas de los alumnos e identificar valores comunes. También se incluye el ser capaz de comprender los factores que crean la cohesión social y la exclusión en la sociedad y ser conscientes de las dimensiones éticas de la sociedad del conocimiento, poder trabajar de manera efectiva con los compañeros, comunidad local y partes interesadas en la educación. Y, en definitiva, contribuir a los sistemas de aseguramiento de la calidad.

El mismo organismo, que parte de las competencias clave, afirma que no se puede esperar que los docentes posean todas las competencias necesarias al completar su formación, sino que el trabajo de los docentes en todas estas áreas debe integrarse en un continuo profesional de aprendizaje a lo largo de la vida que incluye la formación docente inicial, la inducción y el desarrollo profesional continuo (European Commission, 2005).

De esta propuesta, cabe destacar el matiz con el que se describe el marco de competencias profesionales docentes, alienándolo con los principios de la institución, como la transmisión del rol e identidad del ciudadano europeo, el ser miembros activos y plenamente participativos de la sociedad o la cooperación y la libre circulación en Europa.

1.1.6. Síntesis del perfil docente

Aunque cada organismo clasifique las competencias profesionales docentes a partir de diferentes criterios y categorías, se pueden observar puntos comunes en varios aspectos mencionados:

- Hay una confluencia hacia un conocimiento sólido curricular, didáctico y pedagógico, que incluye el cómo aprende el alumnado.

- El docente también debe tener una formación cultural y habilidades relacionales para trabajar y comunicarse con los colegas, otros agentes educativos, el alumnado y las familias. Especialmente se resalta el apoyo y acompañamiento al alumnado.
- También hay una convergencia hacia los valores democráticos, que respeten los derechos humanos, compromiso ético y tenga en cuenta la inclusividad, diversidad y multiculturalidad.
- Hay consenso en que el docente debe saber gestionar el aula, tener autonomía y confianza en él para poder planificar, implementar y evaluar, y tomar decisiones.

Hay aspectos que se mencionan en varias de las propuestas (no en todas) como la innovación educativa, investigación y la producción de conocimiento, la mejora continua del currículum y de la propia práctica a través de la autoevaluación y reflexión sobre la práctica. Las relativas a la investigación y a la producción de conocimiento no están presentes en las referencias nacionales, mientras que el conocimiento sobre la legislación y la organización escolar como competencia clave sí que se incluyen.

Parece que haya una tendencia a homogeneizar y estandarizar las competencias profesionales docentes para que haya libre movilidad. Como apunta Caena (2014b), se obvian las diferencias culturales, de territorio, y se trata de encontrar un “terreno común” a través de los conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden requerir a los docentes. ¿Esto puede derivar a la pérdida de la formación idiosincrática del lugar por parte de la formación inicial? No obstante, ¿esta situación podría dar paso a la inducción para cubrir este vacío necesario de la formación del contexto? Si fuese así, ¿la universidad debería ofrecer esta formación o pasaría a ser prácticamente competencia de los centros educativos?

Otro punto a destacar es la convergencia de los discursos hacia un perfil docente más social, que afronte y sepa educar teniendo en cuenta las diferencias culturales, las diversidades, así como participar activamente como miembro del equipo escolar, cooperar con las familias y otros profesionales e instituciones del ámbito educativo. Lo que no se especifica es si estas cualidades deben adquirirse durante la formación inicial o deben ser parte intrínseca de los candidatos, o como apuntaba el Gobierno del Quebec, que estas estén presente al inicio de la formación inicial aunque estén en un estado inicial de la consecución de la competencia. En el caso de que estas sean un requisito para el acceso a la formación, queda en el aire quién debe evaluar dichas competencias.

1.2. Formación inicial

Antes de profundizar en qué debe incorporar la formación inicial y en la entrada a esta, creemos conveniente mencionar los diferentes modelos de formación inicial de docentes, siguiendo el esquema elaborado por Musset (2010).

1.2.1. Clasificación de los modelos de formación inicial de docentes

Musset categoriza los tipos de formación inicial del docente en “modelos tradicionales” y “nuevos modelos”. Dentro de la primera categoría se incluye la vía de la “escuela normal”, la que ha sido habitual en la formación de docentes de primaria, y la “académica”, presente en la formación de docentes de secundaria, mientras que los “nuevos modelos” incluyen la “profesionalización docente”, donde se adquiere el conocimiento basado en la investigación sobre la docencia, enfatizando los estudios de ciencias pedagógicas y desarrollando un código de ética profesional, y las “vías alternativas”. Esta última se basa en la adquisición de habilidades docentes a través de la formación práctica en el puesto de trabajo a partir de sólidos programas de inducción y tutoría, donde no hay prioridad para la teoría educativa y el conocimiento científico.

Aunque aún hay países que forman a sus docentes a través de modelos tradicionales, los “nuevos modelos” están cogiendo relieve, especialmente el modelo de las vías alternativas, que desde la creación de *Teach for America* (TfA) en los años noventa en Estados Unidos hay una tendencia, cada vez mayor, de formar bajo este modelo. Este tipo de preparación amenaza la existencia de los modelos más académicos ya que se basan en reducir el coste y la duración de la formación y se centran en enseñar a partir de la práctica, dando el mínimo valor a las ciencias pedagógicas. En el extremo opuesto se sitúa el modelo de “profesionalización docente”, que aunque no sea tan novedoso, muchos de los sistemas formativos de docentes se están basando en la investigación y en conocimientos científicos para la formación de los profesionales de la educación.

Como se puede observar, dependiendo del tipo de modelo de formación inicial se preparará al docente con unos conocimientos u otros y, por ende, se obtendrá diferente tipo de docente.

1.2.2. Elementos relevantes previos a la formación inicial

El informe del gobierno del Quebec señala la necesidad de asegurar que el candidato a estudiante a docente tenga parcialmente adquirido el dominio del idioma de instrucción y la

aplicación de tecnologías digitales, así como muestre, de manera incipiente, su actuación como facilitador cultural, que tiene en cuenta la diversidad y actúe de acuerdo con los principios éticos de la profesión. Estas competencias corresponden a las competencias fundamentales, transversales y al área del trabajo con y para los estudiantes.

Tabla 3. Competencias que el candidato a estudiantes debe poseer incipientemente

DOS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES
Competencia 1 Actuar como facilitador cultural en el desempeño de sus funciones
Competencia 2 Dominar el idioma de instrucción
ÁREA 1: Seis competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes
Competencia 7 Tener en cuenta la diversidad del alumnado
DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Competencia 12 Utilizar tecnologías digitales
Competencia 13 Actuar de acuerdo con los principios éticos de la profesión

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

Se argumenta en el documento que estas competencias no son de naturaleza profesional y deben ser un punto de partida de la formación inicial de docentes. La formación inicial debe asegurar que los candidatos dispongan de un conocimiento personal parcialmente adquirido, ya que demuestra que se han asentado las bases de las competencias mencionadas. Además se argumenta que al tener en cuenta estas competencias, la calidad del programa educativo incrementará y esta calidad influirá en las prácticas docentes y en la profesión (Gobierno de Quebec, 2021).

En esta línea, el Programa MIF instauró una prueba - Prueba de Aptitud Personal (PAP)- para acceder a la formación inicial (estudios de grado). Desde el curso académico 2014/2015 hasta el 2017/18 esta consistía en la obtención de un promedio de cinco con un mínimo de cuatro en los exámenes de catalán y castellano de las pruebas de acceso a la universidad. A partir del 2017/18 la PAP evolucionó a una prueba específica que consistía en dos pruebas y evaluaban la competencia comunicativa, competencia lógicomatemática y comprensión crítica. Estas competencias se consideraron claves para disponer en el inicio de la formación inicial, ya que aseguraban una cualificación mínima en los conocimientos básicos.

En el trabajo elaborado por el *Finnish Teacher Education Forum* no se discute este aspecto

porque ya está incorporado en el sistema de formación de docentes desde hace décadas. La prueba de acceso es muy exigente (se explica en el capítulo 3) y únicamente se selecciona entre un 5 y un 10% de los candidatos presentados.

El establecimiento de una prueba de acceso plantea diferentes interrogantes como son los requisitos que deben poseer los candidatos, hasta qué punto estos requisitos deben estar adquiridos, además de determinar quién, cómo y cuándo medir dichos requisitos. Otro de las cuestiones a definir en relación a quién debe evaluarlo plantea la pregunta de si se trata de una cuestión a nivel de país o a nivel regional, e incluso a nivel de centro formador.

1.2.3. Elementos de la formación inicial

En cuanto al contenido de la formación inicial, el gobierno del Quebec, a partir del esquema de las competencias, determina que el estudiante debe de haber adquirido trece competencias, de las cuales siete en su total plenitud. Estas siete son las que están directamente relacionadas con la docencia, entre ellas, las competencias fundamentales que se basan en actuar como facilitador cultural en el desempeño de sus funciones y tener el dominio del idioma de instrucción. También se deben de haber adquirido cuatro de las competencias especializadas en el trabajo con los estudiantes que son la planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y la gestión de clase. Y, por último, también se requiere la utilización de las tecnologías digitales.

Tabla 4. Competencias mayormente dominadas al finalizar la formación inicial

DOS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES
Competencia 1 Actuar como facilitador cultural en el desempeño de sus funciones
Competencia 2 Dominar el idioma de instrucción
ÁREA 1: Seis competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes
Competencia 3 Planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 4 Implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 5 Evaluar el aprendizaje
Competencia 6 Gestionar cómo funciona la clase
DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Competencia 12 Utilizar tecnologías digitales

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

Las competencias que deben de haberse adquirido parcialmente o inicialmente son las que

tienen un proceso de adquisición más profundo y que se van adquiriendo con la puesta en práctica en la realidad. Entre ellas se encuentran el tener en cuenta la diversidad del alumnado y el apoyo a estos por aprender, las relacionales con el equipo escolar, la familia y los socios educativos y las que hacen referencia al compromiso del desarrollo profesional y ético de la profesión.

Tabla 5. Competencias parcial o inicialmente dominada al finalizar la formación inicial

ÁREA 1: Seis competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes
Competencia 7 Tener en cuenta la diversidad del alumnado
Competencia 8 Apoyar el amor de los estudiantes por aprender
ÁREA 2: Dos competencias que subyacen a la profesionalidad colaborativa
Competencia 9 Participar activamente como miembro del equipo escolar
Competencia 10 Cooperar con la familia y los socios educativos de la comunidad
ÁREA 3: Una competencia inherente a la profesionalidad docente
Competencia 11 Comprometerse con el propio desarrollo profesional y con la profesión
DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Competencia 13 Actuar de acuerdo con los principios éticos de la profesión

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

Investigación y prácticas escolares, aspectos principales

El sistema educativo finlandés, durante los últimos años, ha centrado el protagonismo de la formación inicial en la investigación. Este elemento se ha convertido en la base de los planes de estudio, vinculándolo al profesionalismo docente, como indicaba Musset (2010). Este modelo se aleja de las vías alternativas de formación, buscando un “enfoque estable de la enseñanza orientado a la investigación, basado en la idea del docente como un profesional” (Westbury et al., 2005: 475). En este sentido, la investigación-acción se reconoce cada vez más como un componente esencial en los programas de formación inicial de docentes en diferentes países del mundo. Este puede presentarse en diferentes modalidades con la intención de apoyar el desarrollo de docentes reflexivos (Kizilaslan & Leutwyler, 2012).

Kosnik & Beck (2000), en sintonía con el sistema de formación de docentes finlandés, afirman que, para enseñar bien, los docentes deben tener muchos elementos de un enfoque de investigación-acción para el conocimiento, la práctica y la relación maestro-alumno

(2000: 117). Después de haber analizado los efectos de un programa llamado *OISE/UT* en Ontario, postulan que sin investigación los estudiantes acaban siendo “técnicos pasivos” que siguen programas de instrucción preestablecidos. En el caso que la investigación-acción sea un componente principal en el programa de formación docente, este reporta a los estudiantes un conjunto de conocimientos y habilidades dentro de un entorno relativamente seguro y de apoyo. Asimismo, los estudiantes pueden observar cómo afectan las modificaciones del programa y la relación docente-alumno y cómo estas difieren dentro del currículum existente (ibíd.).

El enfoque de investigación-acción también es una forma eficaz de vincular teoría y práctica donde se produce una discusión constante, conectando el programa docente con la práctica. En relación a esto, la reflexión individual, promovida por la investigación-acción, y compartida a través del diálogo puede establecer una base sobre la cual el conocimiento teórico y la acción se combinan para formar la praxis: la teoría en acción (Ryan et al., 2017).

En el estudio que se llevó a cabo por Kosnik & Beck (2000) se observaron los siguientes resultados:

- Los docentes participan en una reflexión crítica sobre aspectos específicos de su currículum y pedagogía.
- Llegan a conocer bien a sus alumnos, interactúan con ellos, los observan y recopilan "datos".
- Se involucran críticamente con la literatura de investigación relevante para su investigación.
- Colaboran con sus pares.
- Modifican el currículum y la pedagogía de manera que empoderen a sus estudiantes y satisfagan una amplia gama de sus necesidades, incluidas las académicas.
- Evalúan las modificaciones del programa y comienzan otro ciclo de modificación y evaluación.
- Presentan y discuten su investigación públicamente.

Otra de las ventajas que se derivan de la investigación en los programas docentes es la mejora constante de los planes de estudios, ya que se utiliza como herramienta para asegurar la calidad de estos (Tatto, 2015; Kosnik & Beck, 2000).

Para concluir con este apartado, La Velle (2022), por encargo del *Journal of Education for Teaching* (JET), publica un breve informe *Best practice in teacher education: what is research telling us?* (2022) donde destaca como buenas prácticas las investigaciones que recoge el *Australian Council for Educational Research* (ACER) y el *British Educational Research Association* (BERA), ambos informes publicados en el 2014. El primero se centra en identificar lo que los docentes principiantes deberían saber y ser capaces de hacer y se sugiere que la provisión de formación docente se base en las siguientes características:

- Los programas deben tener coherencia y un sólido plan de estudios básico
- Experiencias prácticas extensas y conectadas
- Estándares bien definidos de conocimiento y práctica profesional
- Estrategias explícitas para permitir que los estudiantes y docentes comprendan sus propias creencias y actitudes sobre el aprendizaje y la diversidad
- Conexión clara entre la teoría y la práctica a través de la investigación
- Fuerte asociación escuela-universidad
- Evaluación formativa basada en estándares

Aunque haya únicamente un elemento de esta lista que menciona explícitamente el papel de la investigación, está claro que cada uno de ellos se ve reforzado por él (La Velle, 2022).

El segundo informe, titulado *Research and the Teaching Profession* (BERA 2014), concluyó que la contribución de la investigación a los programas de formación docente proporciona mejora en diferentes aspectos tales como la enseñanza en la que se basan los tutores universitarios para generar sugerencias para la práctica, los procesos de aprendizaje profesional que se utiliza para informar y revisar la estructura y el diseño del propio programa de formación del profesorado (Burn & Mutton, 2013) y la práctica profesional de los docentes (Winch et al., 2015). Además, el conocimiento derivado de la investigación es clave para garantizar procesos de aprendizaje efectivos y la mejora de toda la escuela (Mincu, 2015).

El prácticum también se considera una pieza clave en la formación inicial, y en los últimos años ha ido cogiendo mayor importancia en muchos contextos, especialmente en el americano y en el anglosajón, siendo el elemento central de la formación inicial. No obstante, el valor formativo de las prácticas dependerá de los elementos que la compongan: planificación, contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa

y de lo que los alumnos hayan sido preparados para aprender en esta fase de la formación (Egido, 2017: 136).

Aunque hay mucha producción investigadora sobre este tema, la gran variabilidad en los programas, enfoques, definición y contextos dificulta establecer resultados generalizables. La misma autora (Egido, 2017) hace una recopilación de investigaciones sobre el prácticum, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, realizadas desde el inicio de s. XXI en el ámbito español. Los resultados de las investigaciones analizadas se dividen en cinco temáticas: funciones y tareas del estudiantado en prácticas, tutoría y supervisión, centros de prácticas, colaboración entre universidades y centros de prácticas, y organización, desarrollo y evaluación.

- Gran parte de las actividades que se llevan a cabo en el periodo de prácticas están enfocadas a la enseñanza, mientras que hay baja participación de los estudiantes en actividades fuera del aula y vinculadas al trabajo burocrático (reuniones con las familias o compañeros de profesión) y funcionamiento del centro.
- El rol del tutor de prácticas puede adoptar infinitas formas, según cómo entienda este la función de tutorización. La mayoría de tutores de prácticas se centran en facilitar al estudiantado los aprendizajes para desenvolverse en el aula, proporcionan documentación e información del centro y apoyan al estudiantado en el proceso de integración. Cabe destacar que no hay criterios establecidos para seleccionar a los tutores de prácticas y tampoco hay una formación para el desempeño de esta.
- En cuanto a los centros de prácticas, tampoco hay criterios que orienten a la selección de estos. Con el fin de conseguir unas prácticas de calidad, se remarca la necesidad de tener requisitos para la selección de dichos centros.
- La colaboración entre universidades y centros de prácticas es casi inexistente. No hay reuniones de coordinación ni de seguimiento entre los supervisores de la universidades y los tutores de centro y esto puede ser un detrimento para la conexión entre la teoría y la práctica.
- Hay cierta divergencia en cuanto a la dedicación de las prácticas: los tutores y el estudiantado creen que el tiempo es escaso, mientras que los supervisores de la universidad lo consideran adecuado. Sin embargo, todos coinciden que estas deben estar presentes a lo largo de la formación inicial. En cuanto al desarrollo del

prácticum, según las valoraciones del estudiantado, este es útil si durante ese periodo permanecen a cargo de la enseñanza de la clase y si el tutor de prácticas les acompaña con cierta frecuencia (ni mucho, ni poco). Por el contrario, las prácticas no serían útiles en el caso de no estar a cargo de la enseñanza de la clase o si el tutor no está prácticamente presente o lo está en la totalidad del tiempo. Por último, las evaluaciones de las prácticas en la gran mayoría de casos son positivas y de alta calificación, “lo que puede indicar que no se discrimina adecuadamente entre los estudiantes que han adquirido las competencias necesarias para el desarrollo docente y los que no” (2017: 42). Los elementos que se evalúan desde el centro de prácticas son de carácter actitudinal, mientras que los supervisores de la universidad tienen más en cuenta la asistencia a las tutorías, la calidad de la memoria de prácticas y de las unidades didácticas.

Otro estudio, este a nivel internacional, examinó la práctica desde la perspectiva de los profesores noveles con un enfoque particular en el papel que jugó la práctica en su transición a la enseñanza. El estudio mostró que, aunque los docentes de primer año consideraron la práctica como una parte muy importante de su preparación para la enseñanza, la experiencia que vivieron no siempre les preparó adecuadamente para ingresar a la profesión. De hecho, los docentes noveles de este estudio experimentaron el *reality shock* aunque este choque ocurrió principalmente en el primer mes de clase y, por lo tanto, duró relativamente poco (Grudnoff, 2011).

1.3. Inducción

La inducción es la etapa que transita entre la formación inicial y el acceso a la profesión. Para la detección de los elementos relevantes en ese periodo, se ha considerado oportuno tener en cuenta las conclusiones extraídas por la investigación de diferentes autores y los discursos de los organismos supranacionales (Comisión Europea, OCDE y UNESCO).

1.3.1. Efectos de los programas de inducción

López et al. (2004), a partir del estudio donde se seleccionaron una muestra de 387 artículos, de los cuales acabaron siendo analizados 12, que correspondían a diseños experimentales y cuasi-experimentales que incluían una comparación planificada entre grupos de personas, señalan que a pesar de la gran cantidad de literatura sobre la inducción docente, hay escasos estudios rigurosos que investigan el impacto de la inducción en la

calidad y la retención de docentes. Y concluyeron que aunque se hayan encontrado algunos elementos positivos, los estudios no son lo suficientemente sólidos como para concluir que la inducción funciona, que mejora la retención o la eficacia de los docentes. Los autores recalcan que esto no significa que la inducción no funcione, solo que las limitaciones de la literatura impiden sacar conclusiones sobre el impacto de la inducción en los docentes principiantes.

Por el contrario, en 2011 se llevó a cabo una revisión de 15 estudios empíricos, realizada desde mediados de 1980, sobre los efectos de los programas de apoyo, de guía y orientación, que el artículo engloba todo como “inducción”, para docentes noveles. La mayoría de los estudios concluyen que el apoyo y la asistencia ofrecida a los noveles tiene un impacto positivo en tres áreas:

- 1) mayor compromiso y retención de los docentes,
- 2) mejora en varios aspectos de la docencia en el aula como la atención del alumnado, utilización de prácticas más efectivas, adaptación de las actividades a los intereses del alumnado y creación de un ambiente positiva en el aula y
- 3) mejora en los resultados académicos del alumnado.

Sin embargo, en centros de mayor tamaño, urbanos y de bajos ingresos, el alumnado mejoró su rendimiento académico pero no se mostró ningún efecto en la retención de docentes o la docencia en el aula (Ingersoll & Strong, 2011).

1.3.2. Modelos de mentoría

Los estudios existentes sobre la inducción no responden a la pregunta de qué componentes de la inducción tienen el mayor potencial para mejorar la eficacia y la retención de los docentes principiantes. No obstante, muchos artículos hacen especial hincapié en el mentor. La capacitación y la experiencia de estos puede ser tan diversa que incluso en un modelo que ofrece una inducción básica, estos elementos pueden diferenciarse así como la duración e intensidad del apoyo que ofrezcan (Hallam et al., 2012).

Una de las investigaciones realizadas en Estados Unidos compara dos programas de inducción utilizando diferentes tipos de mentores. Ambos cuentan con equipos colaborativos, mentores en la escuela y directores dentro del contexto de comunidades de aprendizaje para participar en la tutoría de docentes principiantes, sin embargo, en uno de los programas los mentores son *coaches* externos, mientras que el otro centro dispone de

docentes internos. Los resultados sugieren que los *coaches* no fueron tan efectivos como los mentores escolares o los equipos colaborativos para aumentar la retención. La investigación lo argumenta a la falta de proximidad y relación personal (Hallam et al, 2012). De hecho, la duración de la comunicación y la intensidad de esta fue uno de los factores que se diferenciaban entre los docentes que permanecieron y los que se fueron de la profesión, ya que se distinguen diferentes niveles de implicación entre el rol del coach y el del mentor. En este sentido, Mertz (2004), utilizando el binomio intención - participación, define diferentes tipos de relaciones de apoyo. En cuanto a la intención, distingue tres tipos: 1) modelaje (p. ej., modelo a seguir, compañero), que se centra en el desarrollo psicosocial; 2) asesoramiento (p. ej., entrenador, consejero, asesor) relacionado con el desarrollo profesional; y 3) *brokering* (sponsor, patrocinador, protector) que se centra en el avance de la carrera. La participación viene definida por el grado de interacción y la cantidad de tiempo que se requiere para construir y mantener una relación exitosa.

Figura 1. Tipos de mentoría según Mertz (2004)



Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría de Mertz (2004)

Teniendo estos tres perfiles, el autor concluyó que el coach está más cerca del modelaje, mientras que el mentor está más cerca del *brokering*, y este requiere más tiempo y participación para construir relaciones significativas.

En otro estudio llevado a cabo por Smith & Ingersoll (2004) se obtuvo que los docentes principiantes que disponían de mentores del mismo campo y participaban en programas básicos de inducción, junto con una colaboración regular, tenían más probabilidades de permanecer en la profesión. Sin embargo, también se señaló la necesidad de investigación adicional relacionada con el tipo, la duración y la intensidad del apoyo, así como la profundidad y los detalles de la relación de tutoría. En relación con esto, la estructura y contenido del programa es otro de los aspectos donde se pone el foco.

1.3.3. Contenido y características clave de los programas de inducción

En el estudio realizado por López et al. (2004) no se encontraron evidencias concluyentes sobre el impacto de las prácticas de inducción más efectivas. Lo que los autores dejan entrever es que los programas de inducción que incluyen otras actividades además de la tutoría, como el asesoramiento estructurado entre compañeros, observaciones en el aula con retroalimentación, planes de desarrollo profesional, entre otros, pueden tener un mayor impacto que la tutoría por sí sola. Por lo tanto, aunque no hayan resultados evidentes, la tutoría como única actividad dentro de un programa de inducción no parece que sea tan efectiva si esta no está acompañada de otras actividades que se centren en la práctica (observación de aula) y con oportunidades integradas de retroalimentación (asesoramiento y *feedback*).

El estudio liderado por Guha, Hyler y Darling-Hammond (2016) define una serie de características clave que son comunes en los programas de residencia de alta calidad. Los programas por lo general:

- Son asociaciones sólidas entre los distritos escolares y las universidades.
- Reclutan candidatos de altas capacidades para satisfacer las necesidades específicas de contratación del distrito, especialmente en campos donde hay escasez.
- Proporcionan un año completo de enseñanza de práctica clínica junto con un docente mentor experto.
- Proporcionan cursos relevantes que estén estrechamente integrados con la práctica clínica.
- Reclutan y capacitan a docentes mentores expertos que co-enseñen con los residentes.
- Ubican cohortes de residentes en “escuelas de enseñanza” que modelen buenas prácticas con estudiantes diversos y estén diseñadas para ayudar a los noveles a aprender a enseñar.
- Ofrecen tutoría y apoyo continuos para los graduados.
- Ofrecen apoyo financiero a los residentes a cambio de comprometerse a enseñar en el distrito patrocinador por un número mínimo de años.

Los organismos supranacionales también han realizado un informe con recomendaciones sobre los programas de acompañamiento e inducción en los últimos años.

La Comisión Europea (CE), a partir del reclamo internacional para un apoyo a la carrera inicial, así como hacer de la profesión docente una elección profesional más atractiva, publica en 2010 una guía de información práctica para el desarrollo de programas de inducción estructurados para todos los nuevos docentes, junto con ejemplos de medidas que pueden adoptarse para implementar o mejorar estos programas. Este organismo posiciona la inducción como fase intermedia y vínculo entre la formación inicial y el desarrollo profesional y específica que es necesario abordar diversas perspectivas del proceso educativo y sus interconexiones (European Commission, 2015) para crear un hilo conductor entre las diferentes etapas en el desarrollo del docente, así como tener en cuenta todos los roles y responsabilidades clave (Caena, 2014a).

Según la CE, los programas de inducción que apoyan a los docentes durante sus primeros años en la profesión pueden mejorar la calidad global de la enseñanza, apoyar el desarrollo de la profesionalidad del docente, dar retroalimentación a la educación inicial del docente y garantizar la continuidad entre las distintas fases del desarrollo profesional (European Commission, 2010). Para ello, estos deben de incluir:

- Apoyo de mentores y otros compañeros de profesión.
- Un calendario reducido de enseñanza sin disminución de la remuneración.
- Acceso a los recursos de soporte adecuados.
- Asistir a un programa de orientación-asesoramiento obligatorio.
- Oportunidades de relacionar la teoría con la práctica de forma sistemática.

Asimismo, la CE señala que un programa de inducción coherente debe apoyar tres dimensiones: personal, profesional y social. La primera se centra en el apoyo al docente novel para desarrollar su identidad como docente. La segunda, dimensión profesional, pretende desarrollar las competencias del novel. Y, finalmente, la dimensión social del programa de inducción debe apoyar al novel por ser parte y miembro de la comunidad escolar y profesional, especialmente, de la cultura escolar.

Por lo que respecta en actividades y metodologías del programa de inducción, la CE sugiere una combinación de cuatro sistemas:

- Mentoría. Disponer de un profesor experimentado que se responsabiliza de ayudar al docente novel, proporcionando apoyo en el campo personal-emocional, profesional y también social, introduciendo el novel en el centro y familiarizándolo

con las normas y cultura del centro.

- Sistema de expertos para garantizar el apoyo profesional a los nuevos docentes. En este sistema, la atención se centra en potenciar el acceso a conocimientos y asesoramiento externo para ampliar contenidos y mejorar la enseñanza. Las actividades pueden centrarse en seminarios, participación en cursos impartidos por expertos en docencia, pero también en facilitar el acceso a materiales, recursos y directrices de apoyo.
- Apoyo entre iguales. Reunir a docentes noveles del mismo centro o de diferentes centros y crear un entorno seguro en el que los participantes pueden intercambiar inquietudes, preocupaciones y descubrir que se enfrentan a muchos de los mismos problemas.
- Autorreflexión. Incluir oportunidades y espacios para que el docente novel reflexione sobre su proceso de aprendizaje y lo pueda compartir con los demás, “permitiendo desarrollar una cultura y un *ethos* compartidos dentro de la profesión docente” (2010: 20-21).

Por último, la CE (2010) señala a los elementos siguientes como condicionantes mínimos para asegurar el éxito de los programas de inducción:

- Apoyo financiero. Es necesaria una inversión financiera y de tiempo para poder aplicar medidas de apoyo para el docente novel. Entre ellas, debe reducirse la carga del docente novel y la de los mentores sin disminuir sus salarios, ya que ambos necesitan más tiempo para la formación propia y la tutorización, respectivamente. La Comisión afirma que con una escasa fuente de recursos financieros y temporales el programa de inducción no será eficaz.
- Claridad sobre roles y responsabilidades. Los diferentes actores participantes en el programa deben conocer sus roles y responsabilidades. El número de actores variará en función de las características del sistema en cuestión. Según la Comisión, los actores clave en las políticas de inducción son: docente novel, mentores, líderes escolares, profesorado universitario, autoridades locales o nacionales y sindicatos, cuerpos profesionales o juntas directivas.
- Cooperación entre las diversas partes del sistema. La inducción es una parte de un proceso continuo, por tanto, debe haber interrelación y coherencia entre las diferentes etapas y vínculos efectivos, así como una fuerte comunicación con los

centros formadores de docentes para evitar las duplicidades.

- Cultura enfocada al aprendizaje. Una cultura que se centra en el aprendizaje y en la creación de un entorno que le favorezca, en el que todos los participantes pueden beneficiarse del desarrollo profesional mutuo y colaborativo.
- Gestión de la calidad. Para asegurar la eficacia y calidad de la implementación de programas de inducción, los profesionales implicados deben ser competentes, especialmente los mentores, los directores y los líderes de escuela. Asimismo, debe contar con un seguimiento, revisión y evaluación periódica tanto a nivel de instituciones participantes como del conjunto del programa.

La UNESCO (Cooper y Alvarado, 2006) pone énfasis en la conexión de la preparación, contratación y retención de los docentes. El informe destaca la necesidad de interrelacionar estos tres elementos para poder solucionar una de las cuestiones principales como es el alto porcentaje de abandono durante los tres primeros años de la profesión. El documento evidencia que esta problemática no se da en todos los países, como Alemania, Francia, Hong Kong y Portugal, y se argumenta que la causa es la falta de un marco político que provea de una infraestructura coherente de contratación, preparación y programas de apoyo que conecte todos los aspectos de la trayectoria profesional del profesorado en un sistema de desarrollo docente vinculado a los objetivos educativos nacionales y locales (Darling-Hammond, Berry, Haselkorn y Fidler, 1999, citado por Cooper y Alvarado, 2006). Obtener esto es aún más arduo si los países se caracterizan por un sistema descentralizado en el que no existe un control por parte del gobierno central y es más probable la aparición de vacíos legales, conflictos e ineficiencias en la implementación de diferentes políticas educativas que no son comunes (ibíd.).

La OCDE, siguiendo la línea de la UNESCO, pone el punto de atención en la preparación inicial, en la que incluye la formación inicial y la fase de inducción, definiendo inducción como actividades diseñadas para apoyar al docente novel (OECD, 2017). No sólo se focaliza en el apoyo del(los) primer(os) año(s) en la profesión docente, sino que también se centra en: la atracción, selección, preparación, formación, certificación, selección y contratación y apoyo del docente novel.

Esta institución suscribe las palabras de Valencic Zuljan and Marentic Požarnik (2014) en cuanto a la necesidad de un programa de inducción en las primera etapas como docentes donde se enfrentan a las demandas de la profesión, aunque haya habido una formación

inicial bien organizada. De cara a las características del programa de inducción, así como de la formación inicial, recomiendan una integración “real” de la práctica y de la teoría. La OCDE enfoca la inducción como una forma de desarrollo profesional temprano, donde el programa de apoyo debe ser de larga duración, así como los recursos ofrecidos, y no únicamente en el primer año en la profesión docente como algo puntual. Este acompañamiento debe promover la indagación, innovación y exploración entre los docentes noveles y fomentar el aprendizaje en equipo desde el inicio. Para poder realizar este tipo de programa, la OCDE (OECD, 2019a) realiza una serie de recomendaciones a tres perfiles de participantes en la formación docente: administradores de las políticas educativas, instituciones de formación de docentes y centros escolares y docentes.

En el primer caso, la OCDE sugiere cinco acciones:

- Promover marcos con materias integradas que ayuden a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica.
- Fomentar las asociaciones entre la universidad y la escuela a través de esquemas de financiación específicos para alinear las experiencias en el aula de los candidatos a docentes y los nuevos docentes.
- Posicionar la tutoría como una palanca de calidad clave y garantizar que la tutoría sea rigurosa y esté completamente disponible para la mayoría, si no todos, los docentes noveles.
- Brindar más estabilidad en las asignaciones de los nuevos docentes para que los programas de tutoría puedan convertirse en una forma de apoyo continuo.
- Avanzar en reformas de mejora a gran escala dirigidas a modelos integrales de trabajo en equipo, investigación y aprendizaje colectivo.

En cuanto a las instituciones de formación de docentes, se les aconseja:

- Explorar más mecanismos para suavizar la transición de las experiencias de trabajo de campo que se ofrecen en los programas de formación inicial y las iniciativas de inducción que se ofrecen en las escuelas.
- Avanzar en nuevas formas de cerrar la llamada "brecha entre la universidad y la escuela" y diseñar nuevos programas de formación inicial que luego puedan extenderse a otros proveedores de ITP (Initial Teacher Preparation).

- Brindar orientación y capacitación específicas a los centros educativos en el desarrollo e implementación de programas de inducción.

Por último, los centros educativos y los docentes deben:

- Crear y mantener asociaciones efectivas y profundas con universidades para co-diseñar programas de formación inicial, experiencias de trabajo de campo en la escuela para candidatos a docentes y esquemas de inducción o tutoría para noveles.
- Concebir la inducción como un modelo de apoyo integrado y sistémico en el que los directores, los docentes experimentados y los docentes principiantes se impliquen y aborden las diferentes necesidades de los noveles.
- Lanzar redes de colaboración para brindar oportunidades de desarrollo profesional temprano a los nuevos docentes.

1.4. Síntesis

Observamos la importancia de ciertos elementos en la formación de docentes que se consideran clave.

Cooper y Alvarado (2006), en el documento publicado por la UNESCO, destacan estos tres elementos:

- Altos estándares de entrada. Durante los últimos años, se han producido incrementos en los requisitos de entrada, tanto en la nota media de los aspirantes a acceder a la universidad como en las pruebas estandarizadas. En este sentido es necesario ser prudente, una nota de acceso más alta no es garantía de mejores condiciones para ser un buen docente. Hay que valorar también otros aspectos, como las competencias de razonamiento y comunicativas, las dimensiones emocionales, o el currículo personal y social de los candidatos más allá de lo estrictamente académico.
- Programas de formación caracterizados por un fuerte componente pedagógico y por un contenido sólido de la materia. Durante muchos años se ha hecho especial énfasis en el dominio completo del contenido en detrimento de otros elementos formativos. Sin embargo, una vez obtenido el dominio de la materia, añadir más formación de contenido adicional aporta un valor mínimo. Mientras que se ha visto que no es importante tener más dominio del contenido, sino el conocimiento

suficiente del contenido para poder enseñarlo correctamente.

- Tener experiencias clínicas supervisadas en la formación inicial. Estas, para conseguir su máximo provecho, deberían estar planificadas y combinadas con la teoría, y llevadas a cabo por profesorado altamente cualificado.

Asimismo, otros autores ponen atención en el contenido de la formación inicial que da forma a ese perfil docente formado a través de contenidos, habilidades y actitudes que derivan en competencias. Sin embargo, algunas de esas competencias comienzan a tenerse en cuenta en el acceso a los estudios de educación, donde se discute los requisitos que los candidatos deben demostrar desde al inicio de la formación, aunque sea de manera incipiente. La investigación también destaca como contenido en la formación inicial de docentes. Muchos de los sistemas de formación de docentes lo incorporan como elemento transversal o como parte principal de la formación, vinculándolo en la mayoría de ocasiones con la práctica en el aula. Aunque estos tres elementos – acceso a la formación inicial, aportación de esta e investigación – son los que reúnen la mayor atención en la formación inicial, no hay que olvidar que las prácticas continúan siendo esenciales y necesarias para conocer la realidad en el aula. De hecho, en los últimos años, la necesidad de más contacto con la realidad de los centros provoca la aparición de la segunda fase formativa: la inducción.

Por último, de cara al análisis, añadimos la presencia de los agentes privados en este periodo, que aunque no se refleje en el marco teórico es uno de los componentes que va adquiriendo más peso en esta fase formativa, tanto a nivel internacional como nacional, a través de organizaciones sin ánimo de lucro.

En cuanto a la fase de la inducción, también hay una gran discusión entre los autores y los organismos supranacionales sobre la funcionalidad, la estructura y los elementos que debe incluir. Aún habiendo múltiples estudios sobre ello, no hay evidencia exacta del rédito de estos programas o de los ingredientes que deben contener. Lo mismo ocurre con una de las principales figuras en esta fase educativa: el mentor. Se discute el perfil de este y la formación que debería recibir para hacer un acompañamiento con éxito, pero aún no habiendo evidencia no se pone en duda la importancia de esta figura. Quién debe evaluar o qué papel debe adoptar la universidad en esta fase formativa son otras cuestiones que se añaden a los mencionados y que conducen a interrogantes.

Se ha creído conveniente añadir una tercera categoría “prospectiva” que recoge la tendencia

de la formación, que ha marcado un cambio de rumbo en los últimos años, especialmente en algunos contextos internacionales, y el papel que adoptará la universidad.

Este conglomerado de elementos serán utilizados como base para las siguientes fases de análisis de la investigación, especialmente para el planteamiento de las entrevistas, aunque según la comparativa o el objeto de análisis se añadirán otras variables para extraer la mayor información de interés.

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se pretende justificar la metodología que se ha utilizado para la consecución de los objetivos de la tesis. Para ello, en primer lugar, se describe la finalidad y los objetivos de la investigación para poder abordar el marco metodológico a continuación, el cual describe el método, el diseño y las fases de la investigación. En segundo lugar se detallan las unidades de análisis, los casos objetos de estudio y los criterios de selección de estos. Se continuará con la aproximación comparativa de la investigación, explicando los dos estudios comparativos realizados: el correspondiente a los casos objetos de estudio internacional y el de las propuestas de los programas de inducción a nivel nacional. Se proseguirá con la descripción de las técnicas de recogida de información que se han utilizado y la explicación del procesos analítico de los datos. El capítulo cierra con los criterios de rigor científico y éticos que se han procurado aplicar en la realización de este estudio.

2.1. Finalidad y objetivos de la investigación

Este estudio se propone **identificar los elementos o instrumentos que reducirían la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente y proponer los cambios pertinentes para mitigar el choque de realidad de los docentes en su incorporación a la profesión en España**. Para llegar a este fin, la investigación se plantea tres objetivos generales:

O1. Identificar qué competencias son necesarias que los docentes adquieran para acceder a la profesión.

Objetivos específicos que se derivan:

- 1.1 Definir el perfil de docente según los organismos supranacionales y literatura especializada.
- 1.2 Analizar e identificar los elementos relevantes de la formación inicial y la inducción que recogen los discursos oficiales internacionales y otras propuestas especializadas y de carácter profesional.

O2. Analizar el modelo de formación inicial y entrada a la profesión de tres casos de estudio internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y el caso de estudio nacional (España).

Objetivos específicos que se derivan:

- 2.1. Describir la situación actual de los sistemas de formación inicial y del acceso a la profesión tanto en el contexto internacional como nacional.
- 2.2. Identificar las características clave de los sistemas de formación inicial e inducción de los casos internacionales.
- 2.3. Identificar los elementos relevantes que hacen posible la continuidad de la formación inicial y la entrada a la profesión y el papel de la universidad.

O3. Analizar y valorar el modelo de acceso a la profesión docente en España y las propuestas de cambio.

Objetivos específicos que se derivan:

- 3.1. Analizar y comparar las propuestas de inducción presentadas en España.
- 3.2. Valorar los retos y propuestas de cambio del modelo de formación inicial e inducción.

Si trasladamos los objetivos generales a la estructura de la tesis, esta quedaría de la siguiente manera:

Tabla 6. Objetivos generales y estructura de la tesis

Objetivos generales	Estructura de la tesis	
Objetivo general 1	Capítulo 1	Marco teórico
	Capítulo 2	Marco metodológico
Objetivo general 2	Capítulo 3	Estudio de casos
Objetivo general 3	Capítulo 4 y 5	Análisis de las propuestas de inducción y análisis de las entrevistas a expertos
Finalidad de la tesis	Capítulo 6	Conclusiones

2.2. Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta los diferentes objetivos y el ámbito donde se ubica esta investigación, creemos conveniente plantear una metodología cualitativa basada en el estudio de casos con aproximación comparativa.

La elección de una metodología cualitativa es debido a la dificultad que conlleva el explicar, predecir y controlar fenómenos que se estudian en educación (Sandín, 2003). La participación múltiple de variables hace necesario un enfoque metodológico lejos de la rigidez de algunas metodologías de investigación. Además, esta metodología, igual que el

método elegido, tiene en cuenta la realidad en su contexto natural de manera holística, lo que permite que se estudie el sistema de formación de docentes teniendo en cuenta otros aspectos que interfieren en este objeto de estudio, como son el sistema político, cultural y social del país, entre otros.

Stake (1995, citado en Ballester et al. 2017) hace una triple diferenciación de principios y características entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, que reafirma nuestra elección. En primer lugar, desde el terreno epistemológico, la investigación cualitativa tiene como objetivo la comprensión del objeto de estudio, centrando la indagación en los hechos, mientras que la investigación cuantitativa se focaliza en la búsqueda de causas a través del control y la explicación. Otra de las características es el rol que adopta el investigador; acorde con el objetivo de la tesis, es necesario un investigador que adopte un papel personal interpretando los sucesos y acontecimiento, tal y como Stake caracteriza el investigador cualitativo. Por último, en la investigación cualitativa el conocimiento no se descubre, sino que se construye. En el ámbito de la investigación educativa, donde se ubica esta tesis, el conocimiento se va construyendo a medida que se estudia, se analiza y se comprende el comportamiento de las variables que interactúan con el objeto de estudio. En definitiva, esta investigación requiere de los aspectos diferenciales que, según Stake, yacen en los estudios cualitativos: el carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

A continuación se describe el método de investigación, así como el diseño y las fases de la investigación.

2.2.1. Método de investigación: estudio de casos

El estudio de casos comprende diferentes acepciones pero todas coinciden en que el “estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de interés” (García Jiménez, 1991: 67, citado en Rodríguez et al., 1999).

Recordemos que el motivo de la tesis es la detección de elementos que ayudan a mitigar el choque de realidad. Para ello, uno de los objetivos se centra en estudiar los modelos de formación inicial y entrada a la profesión de tres casos de estudio internacionales y ver qué elementos utilizan para hacer posible la continuidad entre estas dos fases –formación inicial y entrada a la profesión- con el propósito final de considerar si se podrían trasladar esos elementos al caso español. Por lo tanto, nos encontramos con cuatro modelos de los que

partimos desde un conocimiento particular, idiosincrático, sin poderlos desprender de su contexto, ya que este determina el objeto de estudio. Y, precisamente, esta es la principal intención de la investigación de los casos de estudio, donde se investiga un fenómeno dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto (Yin, 2003). En definitiva, la elección de este método se basa en comprender en profundidad el objeto de estudio de los países, teniendo en cuenta las especificaciones de cada entorno.

Otras de las razones por las que se aplica este método viene derivado de las ventajas que aporta (Álvarez y San Fabián, 2012):

- Permite descubrir hechos o elementos más sutiles que no se tendrían en cuenta utilizando otros métodos de investigación.
- Expone significados profundos o desconocidos, así como orienta a la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas.
- Extrae y aporta más información de las realidades educativas complejas para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones.
- El hecho de profundizar en una experiencia, aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio.
- Permite utilizar numerosas técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
- Permite y es necesario la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
- Es un método muy conveniente para investigadores individuales y a pequeña escala.

Sin embargo también nos encontramos con dos limitaciones: 1) la subjetividad del investigador, que está presente a lo largo del estudio, aunque esto no siempre se considera un problema por parte de los metodólogos y 2) la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación (Álvarez y San Fabián, 2012). La primera limitación, como apunta una de las ventajas, se intenta neutralizar con la triangulación de datos a partir de la realización de entrevistas a expertos en educación. La segunda limitación es característica de los enfoques más cualitativos que no permiten la generalización estadística de los resultados, aunque sí la permiten aunque de carácter limitado (Ballester et al., 2017). No obstante, se tendrá en cuenta esta limitación en la redacción de las conclusiones, además de considerar ciertos criterios, tanto en la selección

de casos como en el procedimiento de la información, para hacer posible la comparación entre ellos.

En general, hay un gran diversidad de clasificaciones de tipologías en cuanto a los estudios de casos. La que realiza Bogdan y Biklen (1982) representa con claridad los diferentes tipos de estudio de casos que podemos encontrar.

Tabla 7. Tipos de estudio de casos

Tipos	Modalidades	Descripción
Estudio de caso único	Histórico-organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución
	Observacional	Se apoyan en la observación participante como principal técnica de recogida de datos
	Etnografía	Buscan, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona
	Comunitario	Se centran en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos
	Situacional	Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo
	Microetnografía	Se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización
Estudio de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general
	Comparación constante	Pretende generar teoría contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos

Fuente: Adaptación de Bogdan y Biklen, 1982, visto en Rodríguez et al., 1999

Dentro de los estudios de casos nos encontramos con el estudio de caso único o el estudio de casos múltiples, también denominado estudio de casos comparativo (Ballester et al., 2017). La elección por la segunda opción viene dada por el interés que se centra en el estudio de un fenómeno (o varios) de un determinado número de casos conjuntamente, como son tres países internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y España. Esta opción conlleva al estudio intensivo de varios casos y no a un estudio colectivo (Stake, 1994, citado en Rodríguez et al., 1999).

En cuanto al número de casos, Yin (2003) recomienda más de un caso, los beneficios de tener dos casos (o más) es substancial. El estudio de casos múltiples va a proporcionar a la investigación una información mayor y más diversa gracias al análisis de cada caso.

Asimismo, el diseño del estudio de casos múltiples es más convincente y el estudio está considerado más robusto que el de un único caso (Yin, 2003), esto es debido al disponer de la opción de poderse contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza (Rodríguez et al., 1999). Por último, los contextos de los casos van a ser probablemente diferentes; si bajo estas diferencias se encuentran conclusiones comunes se podrá ampliar la capacidad de generalización externa de sus hallazgos, en comparación con los de un solo caso (Yin, 2003).

Esta clasificación de Bogdan y Biklen define dos tipos de estudio de casos múltiples: la “inducción analítica modificada” y la “comparación constante”. Esta investigación se decantará por la vertiente comparativa que nos permitirá tener referencias externas y poder así proponer y promover cambios para optimizar los elementos educativos (Caballero et al., 2016). Cabe mencionar que inicialmente habíamos determinado aplicar un estudio comparativo como método principal de la tesis pero al definir el objeto de estudio vimos que el contexto era tan determinante que creímos más conveniente aplicar el estudio de casos con vertiente comparativa. Esta inclinación nos permitirá igualmente comparar los diferentes casos respecto a las unidades de comparación establecidas.

Las principales razones para aplicar una síntesis comparativa en esta investigación coincide plenamente con las definidas por García Garrido (1996):

- Conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones, regiones, etc.
- Llegar a un más adecuado conocimiento y a una mejor comprensión del propio sistema.
- Comprender las principales tendencias de la educación mundial y elegir futuros educativos mejores.
- Elaborar y ejecutar reformas e innovaciones educativas.
- Servir como instrumento de asistencia técnica educativa a los países menos desarrollados.

2.2.2. Diseño y fases de la investigación

El diseño determina cómo se aborda el proceso de investigación. En la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, el diseño debe ser flexible y abierto para poder

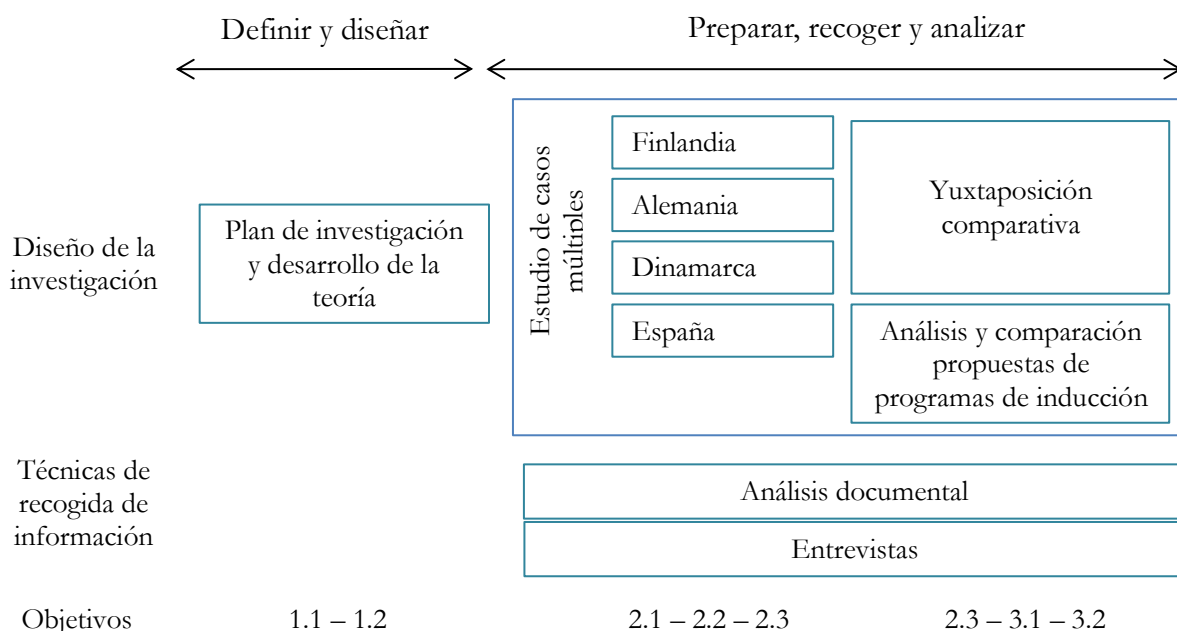
abordar bien el fenómeno a estudiar, por lo que no hay estándares a seguir de manera estricta (Hernández, 2014).

Como se ha explicado hasta ahora, se utiliza el estudio de casos múltiples como método de investigación. Aunque varios autores – Stake (2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) – en vez de considerarlo método, lo definen como un diseño o muestra, argumentando que los estudios de casos pueden utilizar diversos métodos (Rodríguez et al., 1999; Hernández, 2014), Hernández (2014) concluye esta discusión dando al investigador, y al lector, la propia concepción y utilización sobre el estudio de caso.

El estudio de casos múltiples se realiza con cuatro casos, donde se obtienen los informes individuales de cada caso y una síntesis comparativa del cruce de los casos internacionales. El caso nacional queda excluido de este análisis comparativo debido a que el objetivo se centra en detectar qué elementos aplican los sistemas internacionales para reducir la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión.

En la siguiente figura se resume el método y las técnicas de recogida de información que se han utilizado para conseguir los objetivos que nos habíamos marcados.

Figura 2. Síntesis del sistema metodológico y de los objetivos de investigación



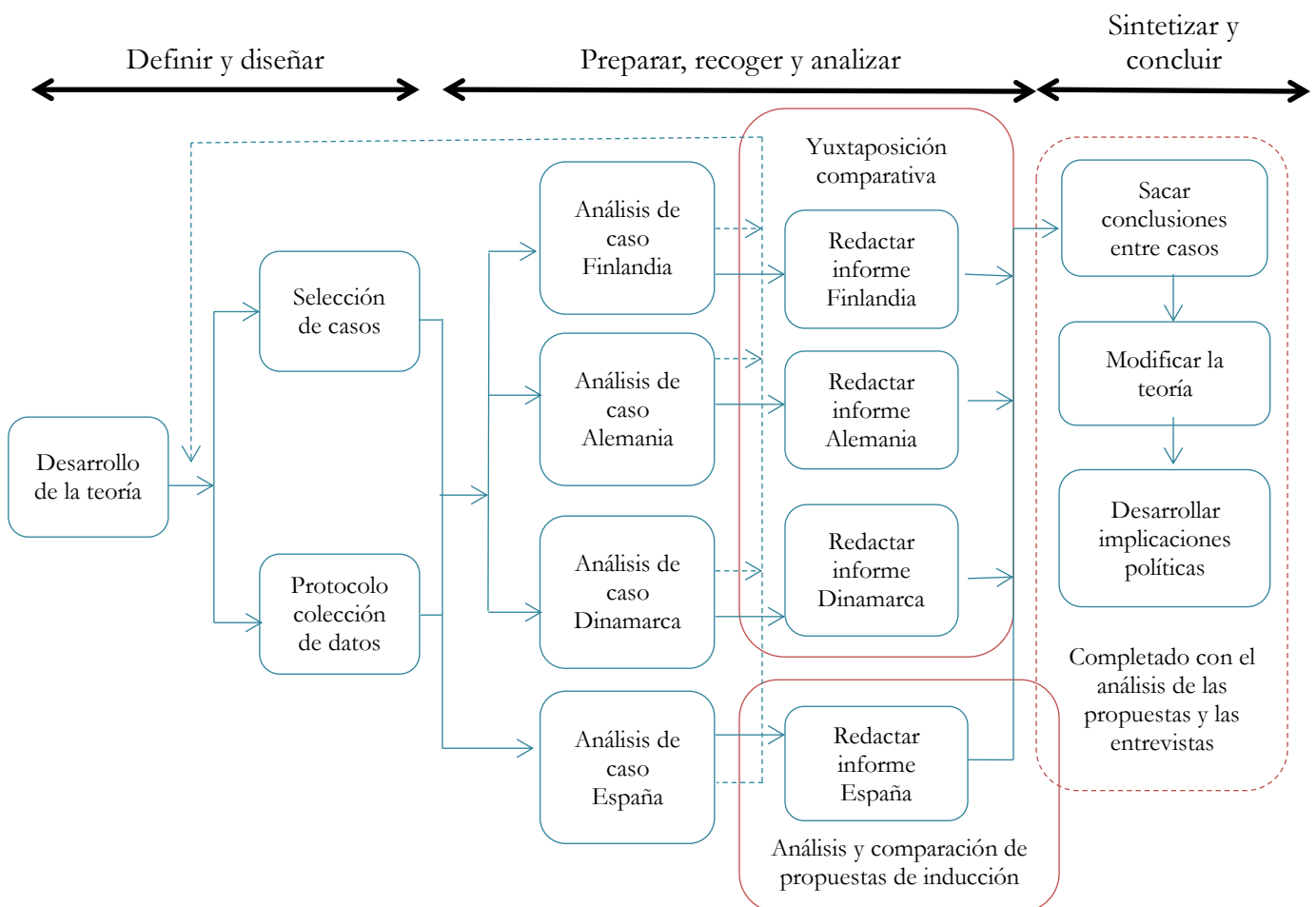
Fuente: Elaboración propia

Paralelamente, en el contexto nacional, se analizan y se comparan las propuestas de inducción que se han presentado en los últimos diez años. Y, por último, se llevan a cabo entrevistas a expertos en educación para valorar y discutir lo que se ha obtenido en el análisis de casos y en el análisis de las propuestas de inducción, además de triangular la información y limitar la subjetividad del investigador.

Fases de la investigación

Siguiendo el esquema de Yin (2003) (ver Figura 3), realizamos una investigación en tres fases: definición y diseño, preparación, recopilación y análisis, síntesis y conclusión.

Figura 3. Fases de la investigación



Fuente: Adaptación de la teoría de Yin (2003)

Fase definición y diseño. Cabe mencionar que previa a esta primera fase, se planteó la investigación, definiendo el problema y el objeto de estudio. Una vez definidos estos elementos se procedió a la realización del desarrollo de la teoría, así como la selección de casos y el protocolo de recogida de la información, determinando los tres casos de estudio

a nivel internacional (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y nacional (España). En el protocolo de colección de datos se decidieron las variables que eran determinantes para el objeto de estudio y que deberían tenerse en cuenta en la recopilación de datos de cada caso (siguiente fase) con la finalidad de poder sacar conclusiones entre casos a partir de una síntesis comparativa.

Fase preparación, recopilación y análisis. Se procedió a la preparación y recopilación de datos de los cuatro casos, teniendo en cuenta tanto la idiosincrasia del cada contexto como las variables comparativas que se habían definido para tener en cuenta en el estudio individual. Esto llevaría al análisis de cada caso, así como a la redacción de los informes de estos y la realización de una síntesis comparativa. También se llevó a cabo el análisis de las propuestas de inducción que se han hecho en España en los últimos diez años y una síntesis comparativa de todas ellas, siete en cuestión. Por último, en esta fase se llevaron a cabo nueve entrevistas a expertos en educación con dos principales finalidades. Una primera para valorar los restos y propuestas de cambio, tanto del modelo de formación inicial como de la inducción, que han surgido a partir del estudio de los casos internacionales y en el estudio de las propuestas nacionales de inducción. Y una segunda para triangular la información obtenida en la realización de los estudios de casos individuales y controlar la subjetividad del investigador.

Tanto la yuxtaposición comparativa de los casos de estudio como el análisis de las propuestas de inducción y las entrevistas a expertos no se encuentran en el esquema propuesto por Yin, ya que es un esquema específico sobre las fases de estudio de casos. No obstante, sí que se incluyen en nuestra investigación para complementar la información obtenida en el estudio de casos y para conseguir los objetivos propuestos en la investigación. Estas tres acciones se distinguen en granate para diferenciarse de las acciones realizadas para el estudio de casos (en verde).

Fase síntesis y conclusión. Tercera y última fase donde se lleva a cabo la síntesis final y las conclusiones. En esta fase también se modifica (y se complementa) la teoría a partir de los resultados obtenidos y se desarrollan las posibles implicaciones a través de una propuesta aplicable en el contexto nacional. El esquema original de Yin (2003) también incluía en esta fase la redacción del informe de casos cruzados que, en nuestro caso, se deriva a una síntesis comparativa.

Cabe puntualizar que en el esquema donde se muestra las fases de investigación hay una línea discontinua que manifiesta la modificación de la teoría a partir de los análisis de casos individuales. En esta investigación, más que modificar la teoría, lo que nos ha hecho replantear son las hipótesis de las que partíamos.

2.3. Unidades de análisis y casos objetos de estudio. Criterios de selección

Independientemente de si el diseño de estudio de caso es único o múltiple, puede tener una o más de una unidad de análisis. Yin (2003) clasifica 4 tipos de estudio de casos, según la las combinaciones posibles entre las variables de estudio de caso (único o múltiple) y el número de unidades de análisis (única o múltiple). La investigación que llevamos a cabo es un estudio de caso tipo 4 al cruzar el estudio de casos múltiples (Finlandia, Alemania, Dinamarca y España) y múltiples unidades de análisis (sistema de formación inicial de docentes y el sistema de entrada a la profesión).

Tabla 8. Tipos básicos de diseño de estudios de caso (Yin, 2003)

		Estudio de casos	
		Único	Múltiples
Unidades de análisis	Única	Tipo 1	Tipo 3
	Múltiples	Tipo 2	Tipo 4

Las unidades de análisis se definen como el “alimento informativo principal” sobre el cual se comenzarán a elaborar los análisis (Cáceres, 2003) para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos (Hernández, 2014). La selección de estas viene determinada por el objeto de estudio. En esta investigación, al ser el *reality shock* el objeto de estudio –definido como el choque que experimentan los docentes noveles al transitar de la formación inicial a la entrada a la profesión-, estas dos fases se convierten en las unidades de análisis.

Para la selección de los casos es fundamental tener en cuenta que el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información de la rareza, importancia o revelación que cada caso puede aportar al estudio global (Rodríguez et al., 1999). Por ello, los criterios a tener en cuenta en la selección deben defender la singularidad y la idiosincrasia de los casos.

Teniendo en cuenta esto, Rodríguez et al., (1999) sugieren que la selección venga determinada por lo que Stake (1995) definió como la *oportunidad para aprender*. Es decir, recoger aquellos casos donde se pueda aprender lo máximo sobre el objeto de estudio y sobre el fenómeno en cuestión. Otros dos criterios complementarios son la *variedad* y el *equilibrio* (Rodríguez et al., 1999). El primero hace referencia a la selección de las diferentes gamas de posibilidades y el segundo a la elección de los casos de forma que se compensen las características entre unos y otros.

La selección de casos de esta investigación está realizada bajo estos criterios, donde los tres países internacionales aportan una realidad única y singular, y el objeto de estudio difiere significativamente entre ellos. Esta variedad puede aportar una visión más amplia sobre el fenómeno y un mayor abanico de opciones para analizar su adecuación y conveniencia en el contexto nacional.

En cuanto a la muestra de casos a estudiar, no hay un número determinado en la selección de casos, la mayoría de autores afirman que dependerá de los recursos económicos y el tiempo que disponga el investigador. No obstante, hay diversos estudios cualitativos que sugieren que el tamaño mínimo de muestra en los estudios de casos en profundidad debe estar entre 3 y 5 (Hernández, 2014). Nuestra selección finalmente fue de 4 casos, que aunque coincida con la recomendación sugerida, vino determinada al ver que los casos seleccionados proporcionaban la comprensión profunda del ambiente y del problema de investigación.

Para poder entender y asimilar en profundidad las unidades de análisis en cada caso, se ha considerado conveniente analizar también el contexto histórico político-administrativo y la estructura del sistema educativo actual de los casos internacionales. Por lo que a nivel internacional se estudiarían tres aspectos principalmente:

- Contexto histórico político-administrativo
- Estructura del sistema educativo actual
- Formación inicial y entrada a la profesión docente

El análisis del caso español se centrará en el estudio del último punto para focalizarse en el objeto de estudio y en el análisis de las propuestas de los programas de inducción. Tanto la formación inicial como la entrada a la profesión no están regulados a nivel central, sino que corresponde a las universidades la gestión de las competencias de la formación inicial y a

los gobiernos autónomos el determinar cómo se entra a la profesión docente. Esta particularidad fuerza a que seleccionemos una muestra de universidades como de las comunidades autónomas a estudiar ya que es inviable, además de redundante, el análisis de todos los planes de estudio o la legislación de los diferentes gobiernos regionales. A continuación se describe la selección de universidades y de comunidades autónomas, en el caso de no haber una gestión a nivel central.

Tabla 9. Selección de casos en el estudio de la formación inicial y la entrada a la profesión docente

Contexto	Casos	Formación inicial	Entrada a la profesión docente
Internacional	Finlandia	Universidad de Helsinki	Nivel nacional
	Alemania	Universidad Humboldt	Estado de Berlín
		Universidad Ludwig - Maximilians de Múnich (LMU)	Estado de Baviera
		Universidad de Potsdam	Estado de Brandemburgo
Dinamarca	Nivel nacional ⁴	Nivel nacional	
Nacional	España	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Comunidad de Madrid
		Universidad de Barcelona (UB)	Catalunya
		Universidad de les Illes Balears (UIB)	Islas Baleares
		Universidad de Valencia (UV)	Comunidad Valenciana

La selección de universidades y de regiones viene determinada por los mismos criterios que los estudios de casos: equilibrio y variedad, con realidades únicas y singulares, donde se maximiza la oportunidad de aprender.

2.4. Aproximación comparativa

El estudio de casos con aproximación comparativa permite estudiar fenómenos o momentos históricos con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias o las causas del mismo. Uno de los resultados del estudio de casos es el cruce de datos entre los casos seleccionados; creemos que esta acción aporta un valor añadido al método y hemos considerado oportuno realizar una síntesis comparativa para obtener el máximo rédito.

⁴ En el caso danés hay una orden ejecutiva (núm. 1068 de 08/09/2015) que regula los aspectos básicos de la formación inicial de docentes.

2.4.1. Síntesis comparativa internacional

La síntesis comparativa se ha centrado en los casos internacionales con el objetivo de observar qué elementos utilizan para mitigar el *reality shock*. Para ello, se han elegido la formación inicial y los programas de inducción o acompañamiento como principales categorías de análisis. La primera categoría, formación inicial, incluye cuatro parámetros: entrada, estructura, prácticas y salida, y la segunda categoría, programas de inducción o acompañamiento, abarca cinco parámetros: entrada, estructura, evaluación, mentor y participantes.

La tabla siguiente (Tabla 10) recoge las categorías, parámetros e indicadores de acuerdo con el objeto de estudio de esta tesis.

Tabla 10. Categorías, parámetros e indicadores del análisis comparativo

Categorías	Parámetros	Indicadores
I. Formación inicial	1. Entrada	1.1 Nivel de entrada
		1.2 Requisitos
		1.3 Modalidades de entrada
	2. Estructura	2.1 Quién determina la formación inicial
		2.2 Instituciones que imparten la formación inicial
		2.3 Estudios
		2.4 Estructura de la formación
		2.5 Duración
		2.6 Modelo de formación inicial
		2.7 Contenido de la formación inicial docente (unidades en créditos ECTS)
	3. Prácticas	3.1 Créditos ECTS de prácticas
		3.2 Distribución de los periodos de prácticas
		3.3 Duración de los periodos de prácticas
		3.4 Institución realización prácticas
		3.5 Modelo de prácticas
	4. Salida	4.1 Nivel de salida
4.2 Habilita profesionalmente		
II. Inducción o programa de acompañamiento	5. Entrada	5.1 Requisitos
	6. Estructura	6.1 Duración
		6.2 Etapas
		6.3 En qué momento se desarrolla

Categorías	Parámetros	Indicadores
		6.4 Programa de inducción formalizado
		6.5 Tipo de apoyo que ofrece el programa
		6.6 Tipo de actividades
		6.7 Condicionante para la contratación
		6.8 Retribución económica
	7. Evaluación	7.1 Tipo de evaluación
		7.2 Quién evalúa
		7.3 Acreditación después de la evaluación
	8. Mentor	8.1 Requisitos para ser mentor
		8.2 Funciones del mentor
		8.3 Tipo de mentoría
		8.4 Formación específica
		8.5 Competencias
	9. Organizadores	9.1 Agentes públicos
		9.2 Agentes privados
9.3 Responsabilidades de los participantes		

2.4.2. Síntesis comparativa de las propuesta de los programas de inducción

Para completar el estudio de casos, especialmente a nivel nacional, se analizan las propuestas de programas de inducción que se han realizado en España en los últimos diez años. Se recogen un total de siete propuestas elaboradas por diferentes autores, aunque López Rupérez presenta dos propuestas como co-autor (2011) y como autor (2015). A continuación (Tabla 11) se presenta la relación de las propuestas analizadas con el año de publicación y la autoría.

Tabla 11. Relación de propuestas de programas de inducción o acompañamiento a nivel nacional

Año	Autoría	Propuesta
2011	Nasarre y López Rupérez	<i>Una propuestas sobre el “MIR educativo”</i>
2015	Marina, Pellicer & Manso	<i>Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar</i>
2015	López Rupérez	<i>Los porqué del MIR educativo</i>
2017	Foro de Sevilla	<i>El profesorado, su formación y el trabajo educativo</i>
2017	Conferencia Nacional de	<i>Bases par establecer una carrera profesional</i>

Decanos/as		
2018	Valle y Manso	<i>El acceso a la docencia basado en Docentes Internos Residentes (DIR)</i>
2018	Marchesi y Pérez	<i>Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes</i>

Para el análisis se han tenido en cuenta las categorías, parámetros e indicadores utilizados en el análisis de los modelos internacionales, aunque se han aplicado algunas modificaciones.

A nivel de categoría

- Se ha obviado la categoría de comparación “Formación inicial”. El objetivo de este apartado era el análisis de las propuestas de los programas de inducción y/o acompañamiento. Algunas de las propuestas nacionales analizadas hacen referencia a la formación inicial, pero no todas, y al no ser el foco de análisis en esta síntesis comparativa, se ha creído conveniente no incluir esta categoría de comparación y los parámetros que la incluyen.

A nivel de parámetro

- Se ha añadido el parámetro comparativo “Plazas vinculantes” e indicadores correspondientes. Se ha creído conveniente introducir este parámetro por el interés que suscita esta cuestión en nuestro sistema educativo, ya que es uno de los puntos clave y problemáticos en la actualidad.

A nivel de indicador

- Se han excluido algunos indicadores. Los textos analizados, al ser propuestas, no incluyen todas las variables que podemos encontrar en un modelo formativo en funcionamiento como los analizados en el análisis internacional. Aquellos indicadores los cuales no se encontraban descritos o mencionados en las propuestas y, por tanto, no harían posible la comparación, no se han tenido en cuenta en este análisis.
- Se ha incluido un nuevo indicador “Nivel de entrada” en el parámetro “Entrada”. Al excluir la categoría “Formación inicial” que incluía el nivel académico de salida de la anterior fase formativa, era necesario disponer del nivel académico de entrada en el programa de inducción o de acompañamiento.

La tabla de categorías, parámetros e indicadores para el análisis comparativo de las propuestas de inducción o programas de acompañamiento nacionales quedaría de la siguiente manera:

Tabla 12. Categorías, parámetros e indicadores del análisis comparativo de las diferentes propuestas de inducción presentadas en el ámbito nacional

Categorías	Parámetros	Indicadores
I. Inducción o programa de acompañamiento	1. Entrada	Nivel de entrada
		Requisitos
	2. Estructura	Duración
		Etapas
		Momento de desarrollo
		Programa de inducción formalizado
		Condicionante para la contratación
		Retribución económica
	3. Evaluación	Tipo de evaluación
		Quién evalúa
		Acreditación después de la evaluación
	4. Mentor	Requisitos para ser mentor
		Formación específica
	5. Organizadores	Agentes públicos
		Agentes privados
	6. Plazas vinculantes	Regulación de plazas
		Momento de regulación

2.5. Técnicas de recogida de información

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado dos técnicas de recogida de información: análisis documental y entrevistas. Con ambas técnicas se pretende alcanzar un conocimiento amplio relacionado con los objetivos del proyecto, así como triangular la información obtenida.

2.5.1. Análisis documental

El concepto de análisis documental ha ido evolucionando durante el tiempo, hasta tal punto que se han ido multiplicando sus concepciones. Tradicionalmente se ha considerado “el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto” (Clausó García, 1993).

La utilización de esta técnica es idónea en el ámbito educativo (Vidal Xifré et al., 2010) y a diferencia de otras técnicas de recogida de información, el análisis de documentos se genera independientemente de la acción del investigador, lo que conlleva dos ventajas. Por un lado, se trata de información “no reactiva”, es decir, la información no se ve afectada ni distorsionada y, por el otro, permite estudiar también el pasado (Corbetta, 2010).

La documentación consultada es de carácter institucional, tanto a nivel nacional como regional, como documentos de legislación, planificación y política educativa de cada caso de estudio, así como artículos sobre la historia y la actualidad del sistema educativo y del sistema de formación de docentes de cada país. También se han consultado planes de estudio de las universidades seleccionadas y, por último, se complementa esta documentación con los documentos procedentes de organismos supranacionales, tanto de la OCDE como de la CE. En la siguiente tabla se resume el listado de documentos consultados.

Tabla 13. Relación de documentos institucionales analizados

Casos	Documentos institucionales
Finlandia	<p>Documentos históricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la formación docente en Finlandia 1945-2015 • Desarrollo de políticas y principios de reforma de la educación básica y secundaria en Finlandia desde 1968 • La historia de las reformas educativas en Finlandia. <p>Documentos procedentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Foro de Formación del profesorado está reformando la formación de docentes <p>Plan de estudios de la Universidad de Helsinki Proyecto Verme Web Centro Luma Web Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</p>
Alemania	<p>Documentos históricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del sistema educativo alemán. 1959-1990 • El sistema educativo alemán desde 1945 • La política educativa alemana desde la Segunda Guerra Mundial (tesis doctoral) <p>Documentos procedentes de la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (KMK):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Sistema Educativo en la República Federal de Alemania 2016/2017. Una descripción de las responsabilidades, estructuras y desarrollos en la política educativa para el intercambio de información en Europa <p>Informe del sistema educativo en la República Federal Alemana (III)</p> <p>Planes docentes y documentos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan docente de los estudios de educación de la Universidad de Humboldt • Plan docente de los estudios de educación de la LMU

Casos	Documentos institucionales
	<ul style="list-style-type: none"> • Plan docente de los estudios de educación de la Universidad de Potsdam <p>Web del Estado de Berlín Web del Estado de Baviera Web del Estado de Brandemburgo</p>
Dinamarca	<p>Documentos de evaluación del sistema educativo danés (EVA):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primer año de formación del profesorado. Análisis del año 2017 <p>Documentos históricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y escuela después de 1814 • Folkeskoleloven 1975 <p>Documentos legislativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden ejecutiva sobre la educación de un licenciado profesional como docente en la escuela primaria y secundaria inferior • Orden legal sobre la promulgación de la ley de escuelas primarias y secundarias • Propuesta de ley sobre escuelas primarias y secundarias inferiores <p>Documentos procedentes del Ministerio de Asuntos Económicos e Interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Reforma de Dinamarca 2018 <p>Documentos procedentes del Ministerio de Educación e Infancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo nacional • ¿Qué es el examen final de la escuela primaria? • Objetivos comunes: panorama histórico <p>Documentos procedentes del Ministerio de Educación e Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La nueva formación docente levantará la escuela primaria • Reforma de la formación del profesorado <p>Informe de la Comisión de Maestros</p> <p>Planes docentes y documentos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan docente de los estudios de educación de la UCC • Plan docente de los estudios de educación de la UC Absalon <p>Web Ministerio de Infancia y Educación (2021) Web Gobierno local de Dinamarca (KL)</p>
España	<p>Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid y las universidades públicas y privadas madrileñas para la mejora de formación de maestros (Comunidad de Madrid)</p> <p>Documentos legislativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE) • Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. • Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas • Resolución de la directora general de Personal Docente de 14 de junio de 2021 que establece el procedimiento de tutorización de los funcionarios interinos docentes para el curso 2021-2022 • Resolución EDU/2637/2020, de 23 de octubre, por la que se aprueban las instrucciones sobre el curso de iniciación, el periodo de prueba

Casos	Documentos institucionales
	<p>inicial y la prueba de idoneidad del personal interino docente</p> <p>Planes docentes y documentos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios del Máster Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la UAM • Plan de estudios del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UB • Plan docente de la asignatura de Prácticas I de la UB • Plan de estudios del grado de la UIB • Guía docente de las prácticas escolares de educación primaria I, II y III de la UV • Guía docente del prácticum del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la UV

Tabla 14. Relación de documentos analizados de los organismos supranacionales

Casos	Casos	Documentos organismos supranacionales
Comisión Europea	Finlandia	Finland: Organisation of the Education System and of its Structure (Eurydice, 2020)
	Dinamarca	Denmark: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education (European Commission, 2020)
	España	Spain: Initial teacher training for Early Childhood, Primary and Secondary Education (Eurydice, 2021)
		La estructura de los Sistemas Educativos Europeos 2019/20: Diagramas Esquemáticos (Eurydice, 2019)
OCDE	Finlandia	Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country background report for Finland. (OECD, 2003)
	Alemania	Education Policy Outlook: Germany (OECD, 2015)
		Education Policy Outlook: Germany (OECD, 2014)
	Dinamarca	OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016 (Nusche et al., 2016)
Education Policy Outlook: Denmark (OECD, 202)		

2.5.2. Entrevistas semiestructuradas

“La entrevista cualitativa pretende obtener datos preguntados a sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (Corbetta, 2010). Esta definición describe a la perfección lo que nos proponíamos con la aplicación de esta técnica. Aparte de utilizar las entrevistas semiestructuradas como explicaremos a continuación, queríamos conocer la opinión de los nueve expertos sobre los retos y propuestas de cambio del modelo de formación inicial e inducción, que habían surgido del análisis internacional y nacional, a partir de su bagaje y experiencia en el mundo de la educación y la formación de

docentes. Una segunda finalidad de la aplicación de esta técnica era triangular la información obtenida y disminuir así el sesgo del investigador.

En la entrevista se construye conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011). La creación de conocimiento a partir de la conversación entre entrevistador y entrevistado es una de las principales propiedades de la entrevista. Esta herramienta es una de las más utilizadas en ciencias sociales ya que es un método clave para conocer cómo los sujetos experimentan y entienden el mundo (ibíd.).

Según Ballester et al. (2017), hay tres tipos de entrevistas: entrevistas estructuras, entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales. Para nuestra investigación se han utilizado las entrevistas semiestructuradas; una de las razones principales ha sido la flexibilidad que aportan, a diferencia de las estructurales, debido a que parten de preguntas planteadas que se ajustan a los entrevistados y al curso de la entrevista, dando la posibilidad de aclarar términos, identificar ambigüedades y motivar al interlocutor (Díaz-Bravo et al., 2013). Dentro de las entrevistas semiestructuradas, nos decantamos por las entrevistas focalizadas, que se realizan con informantes cualificados y se centran en un tema o pocos temas (Ballester et al., 2017). Este tipo de entrevistas permite la recogida de información muy precisa sobre un tema o aspectos concretos y son recomendables cuando las cuestiones a investigar son nuevas o hay discrepancias entre la población (ibíd., p. 221).

Se debe tener en cuenta el principal aspecto negativo de este tipo de entrevistas que es causado por el sesgo de los informantes. Estos suelen poner de relieve los problemas relacionados con su ámbito o actividades y puede ser un inconveniente para la interpretación de las aportaciones (ibíd.). No obstante, se ha tenido en cuenta este aspecto en el análisis posterior.

Selección y características de los informantes

Hay una gran diversidad de opiniones en cuanto al tamaño de la muestra en esta técnica. Al ser una investigación cualitativa la muestra no debe ser una representación estadística derivada de la aplicación de métodos de muestreo probabilístico (Ballester et al., 2017); este mismo autor afirma que será suficiente el número de sujetos que abarque la gama de comportamientos y actitudes estudiados. Principalmente, por este motivo la selección de los sujetos debería aportar la mayor diversidad de opiniones posible. Lo que causa que la muestra seleccionada sea intencional tanto en número como en sujetos; se prioriza una muestra variada que pueda aportar diferentes perspectivas y, a la vez, permita contrastar las

opiniones de expertos en educación provenientes de diferentes ámbitos. Ballester et al., resume nuestra intención: “(...) la diversificación también es importante. La búsqueda de casos heterogéneos o extremos permite una visión panorámica del conjunto de posibles tipos intermedios” (2017: 205).

Inicialmente se propuso una muestra de diez personas nominativas, pero una de ellas finalmente carecía de disponibilidad, con lo que la muestra final pasaba a ser de nueve sujetos.

Para la selección de los entrevistados, Gorden (1969) aconseja tener en cuenta los siguientes preceptos:

- quiénes tienen la información relevante,
- de ellos, quiénes son más accesibles física y socialmente,
- quiénes están más dispuestos a aportar la información y
- cuáles son más capaces de darla con precisión y fiabilidad.

Además de mantener la variedad en los expertos seleccionados, se ha procurado que estos fuesen líderes de opinión, con un bagaje enriquecedor y con una posición representativa en el ámbito educativo. Y, al navegar entre la formación inicial y la entrada a la profesión, se creyó conveniente tener informantes procedentes tanto de la universidad como de la escuela, incluso que alguno (o varios) de ellos estuviera(n) relacionado(s) en ambos ámbitos y apreciara la realidad de los dos entornos. Asimismo, también se buscaba paridad de género y diversidad en los cargos y funciones de los informantes. En la tabla 15 se pueden observar la relación de características de los entrevistados.

Tabla 15. Características de los informantes

Código	Género	Ocupación	Cargo	Ámbito	Fecha entrevista
E1	M	Profesor titular de universidad	Decano	Universidad	21/9/21
E2	F	Ex maestra (jubilada)	-	Sindicato - Escuela	28/9/21
E3	M	Profesor titular de universidad	Ex decano	Universidad	4/10/21
E4	F	Profesora titular de universidad	Vicedecana	Universidad	5/10/21
E5	M	Ex maestro (jubilado)	-	Escuela	5/10/21
E6	M	Profesor titular de universidad	Coord. de programas de movilidad	Universidad	6/10/21

Código	Género	Ocupación	Cargo	Ámbito	Fecha entrevista
E7	F	Profesor titular de universidad	Decana	Universidad	13/10/21
E8	M	Profesor titular de universidad	Decano	Universidad	19/10/21
E9	F	Pedagoga	Directiva de la escuela concertada	Escuela	20/10/21

A causa de la pandemia se consideró pertinente realizar las entrevistas online. Estas se llevaron a cabo entre el 21 de septiembre y el 20 de octubre de 2021.

Guión de las entrevistas

El guión de las entrevistas sumaba un total de dieciocho preguntas, de las cuales los entrevistados contestaban entre diez y doce. El guión de la entrevista incluía preguntas de diversos temas con las que los entrevistados podrían tener una opinión más fuerte y cercana que otros. Se organizó de tal manera que se obtuvieran al menos seis respuestas de los expertos en todas las preguntas planteadas, exceptuando una de las preguntas que solo se formuló a dos de los entrevistados. No obstante, en muchos casos se respondía a preguntas que no estaban planteadas en la entrevista pero que formaban parte del listado de preguntas posibles.

Las preguntas se englobaban en los dos ámbitos de formación de docentes que concierna el objeto de estudio: formación inicial e inducción. Se añadió una tercera temática de menor dimensión que creímos interesante incluir para dar continuidad y perspectiva de futuro de los dos ámbitos mencionados. Cabe mencionar que en todas las entrevistas, la conversación se inició con una primera pregunta más genérica sobre el sistema educativo con la intención de ver, desde un perspectiva más general, qué ámbitos eran los más necesitados en el sistema educativo, especialmente en el sistema de formación de docentes. Esta pregunta pedía a los entrevistados la priorización de intervención en los diferentes ámbitos formativos teniendo en cuenta que disponían de recursos económicos limitados. A continuación la conversación seguía con la temática de la formación inicial, la inducción y finalmente la prospectiva de la formación de docentes.

En la tabla 16 se puede observar las categorías que surgieron del marco teórico y de las que se partió para elaborar el guión de la entrevista.

Tabla 16. Árbol de categorías

<u>Categorías</u>	<u>Subcategorías</u>
-------------------	----------------------

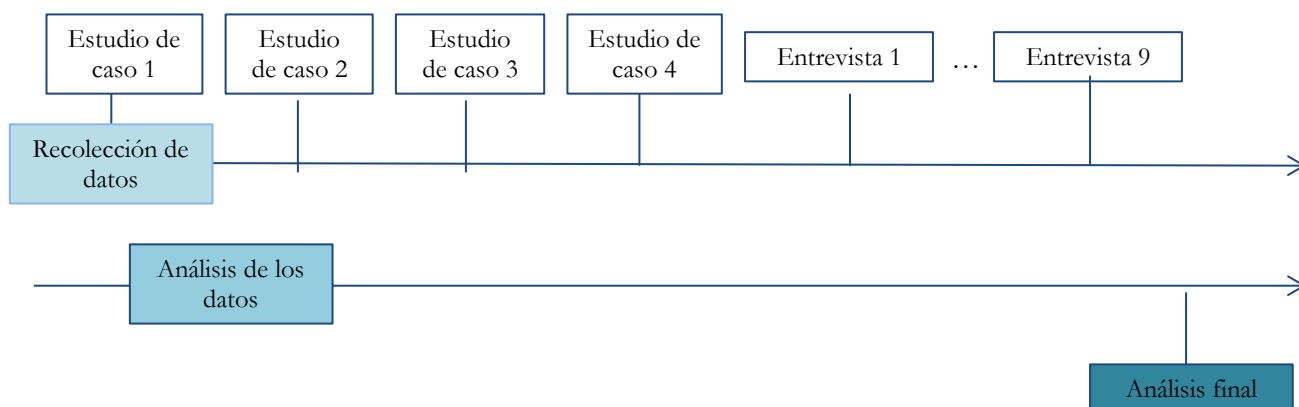
Formación inicial	Función de la formación inicial
	Acceso y características del acceso a la formación inicial
	Prácticas
	Investigación en la FI
	Agentes privados en la FI
Inducción	Aportación de la inducción
	Organización
	Mentor
	Evaluación
	Papel de la universidad
Prospectiva	Tendencia de la formación
	Papel de la universidad

2.6. Análisis de los datos

En las investigaciones cualitativas, la fase de recogida de datos como la fase de análisis no siguen un esquema lineal, incluso ambas fases se yuxtaponen. En nuestro caso, la fase de análisis de datos se inició después de la recogida de datos del primer caso de estudio y finalizó con el análisis de las entrevistas, con lo que se intercalaron ambas fases.

En la figura 4 se pretende mostrar el procedimiento que se ha utilizado para la recolección y el análisis de los datos con la revisión de documentos, a través de los estudios de caso, y las entrevistas.

Figura 4. Proceso de recolección y análisis de datos



Al disponer de datos con orígenes diferentes (análisis de documentos y entrevistas), el análisis se lleva en dos fases; en primer lugar se realiza el análisis documental, donde se ha

creído conveniente aplicar la estrategia de “apoyo en las proposiciones teóricas” (traducido de *relying on theoretical propositions*); y, en una segunda fase, el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, que se ha optado por la aplicación de generación de categorías o temas.

2.6.1. Análisis primera fase

Para el análisis de los datos de esta primera fase se ha empleado una estrategia analítica general, que según Yin (2003: 115) es la mejor preparación para llevar a cabo el análisis de estudios de casos. La estrategia que se ha considerado conveniente para la investigación es el apoyo de las proposiciones teóricas, combinado con la técnica de casos cruzados.

Esta estrategia consiste en, previo a la selección y al análisis de datos, identificar en el marco teórico los elementos potencialmente relevantes para la investigación, definiéndolos como categorías y parámetros. Esta distinción de las proposiciones teóricas condiciona la selección de datos en los casos de estudio, especialmente en tres aspectos (Yin, 2003):

- Da forma al plan de recopilación de datos y da prioridad a las estrategias analíticas relevantes
- Ayuda a centrar la atención en ciertos datos e ignorar otros datos inútiles
- Ayuda a organizar todo el estudio de caso y definir explicaciones alternativas para ser examinadas

Una vez los datos han sido seleccionados y organizados, se procedió a la elaboración de los informes individuales, donde se analizó en profundidad cada caso con sus particularidades teniendo en cuenta, no obstante, los parámetros marcados.

Junto a esta estrategia general se aplicó la técnica específica analítica de casos cruzados. Este tipo de técnicas están especialmente destinadas a tratar los problemas de validez interna y externa en el estudios de casos (Yin, 2003). La técnica de casos cruzados ayuda a la detección y la visualización de patrones entre los casos. Para ello, se elaboró una tabla con las categorías y parámetros nacidos en el marco teórico y aquellos que fueron emergentes, es decir, surgieron a partir del análisis individual de los casos de estudio. La aplicación de los casos cruzados derivó a una yuxtaposición comparativa de los casos internacionales que se complementó con un apartado descriptivo de los elementos destacables de cada país y de las tendencias comunes entre los casos de estudio.

2.6.2. Análisis segunda fase

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas se han analizado a partir de categorías y temas. El proceso de análisis cualitativo que hemos seguido para generar estas categorías o temas es el que propone Hernández (2014). Esta clasificación también incluye las fases previas al análisis de datos:

- Recolectar datos
- Revisar todos los datos (material inicial y adicional)
- Organizar los datos e información
- Preparar los datos para el análisis
- Descubrir las unidades de análisis
- Codificación abierta de las unidades: primer nivel
- Codificación axial de las categorías: segundo nivel
- Generar hipótesis, explicaciones y teoría resultante

Una vez recolectados los datos, revisados y organizados, se procedió a la preparación, que en este caso, debían de ser procesados y transcritos manualmente. La transcripción de los registros se realizó respetando la literalidad de los diálogos. Y, por cuestiones de ética, para perseverar el principio de confidencialidad, se sustituyó el nombre de los entrevistados por un código, formado por la inicial E y un número (ver Tabla 15).

Las transcripciones se archivan en documentos que permiten las anotaciones y la primera detección de las unidades de análisis. Cabe mencionar que las preguntas de las entrevistas partían de las categorías y parámetros definidos en el marco teórico y, por lo tanto, se partía de una selección previa. No obstante, en el análisis de las transcripciones aparecieron parámetros emergentes.

La siguiente fase es la codificación de los datos, que ayuda a tener una descripción más completa de estos y resume y elimina la información irrelevante, en definitiva, se entiende mejor el material analizado (Hernández, 2014). La codificación se lleva a cabo en dos niveles.

Un primer nivel incluye la identificación de unidades de significado, la categorización y la asignación de códigos a las categorías. Esta fase nos llevó a hacer varias lecturas de las transcripciones e ir señalando las unidades de significado y asignado los códigos. En este

primer análisis, tanto la identificación de unidades como los códigos se encontraban sujetos a cambios constantemente.

Finalmente se asignaron los siguientes códigos a las diferentes unidades de análisis.

Tabla 17. Árbol de categorías, parámetros y códigos

Categorías	Parámetros	Códigos
Sistema de formación	Necesidades del sistema formativo	SFNEC
	Continuidad entre fases	SFFASE
	Déficit (o deficiencias) del sistema formativo	SFDEF
	Competencias de los docentes	SFCOMP
Acceso a la formación inicial	Selección	AFISEL
	Beneficios de la selección	AFISELB
	Momento de selección	AFIMOM
	Metodología	AFIMET
	Competencias que se deben de exigir	AFICOMP
Formación inicial	Déficit (o deficiencias) de la formación inicial	FIDEF
	Aportación FI	FIAPOR
	Necesidades de la formación inicial	FINEC
	Investigación en la FI	FIINV
	Prácticas	FIPRAC
	Agentes privados en la FI	FIPRIV
Inducción	Valor - aportación	INDAPOR
	Momento de implementación (objetivo de la inducción)	INDMOM
	Evaluación (positiva o negativa) de la inducción	INDEVAL
	Papel de la universidad	INDUNIV
	Requisitos mentor	INDMEN
	Dificultades	INDDIF
	Alternativas	INDALT
	Necesidad de inducción	INDNEC
Futuro de la formación	Tendencia de la formación	FUTF
	Papel de la universidad	FUTUNIV
Universidad	Dificultades universidad	UNIVDIF
	Deficiencias universidad	UNIVDEF

En el segundo nivel de análisis, se compararon los parámetros entre sí y se buscaron posibles vinculaciones. Se analizaron los códigos de manera individual con las unidades de significado recogidas por cada código de los diferentes entrevistados.

En la figura 5 se puede ver un extracto de la organización del análisis de los datos.

Figura 5. Organización de los datos para el análisis

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	SFASE		Comentarios					
2	E1	jo crec que és fonamental (la inducció). I crec, que efectivament, acaba de completar. I crec que l'èxit és que estigui molt lligat. O sigui que la formació inicial, perquè al cap i a la fi, els mateixos tutors de centres que han tutoritzat pràctiques a la formació inicial són els que tutoritzen en els centres la inducció i els professors d'universitat, en el cas que la universitat hi participi, que jo crec que sí, haurien de ser els mateixos. Per tant, jo crec que aquí ha d'haver molta coordinació en el plantejament de la formació inicial i llavors acabar d'aprofundir en l'anàlisi i la manera de fer a la inducció, per acabar de fangar tota aquesta caixa professional, aquest desenvolupament professional al màxim possible abans de la seva incorporació definitiva en els centres						
3	E2							
4	E3							
5	E4	A mi, connectar la formació inicial con la permanente me lleva a tener un programa de inducción. No se me ocurre, llamarlo como le llamamos, pero si realmente están conectadas, están conectadas con un puente y a eso le llamaría inducción	(YA LO HA MENCIONADO DURANTE LA ENTREVISTA, QUE LA CONEXIÓN DEBE SER LA INDUCCIÓN, PERO UNA INDUCCIÓN SITUADA EN EL FI, COMO UNAS PRÁCTICAS MÁS INTENSAS, DONDE LOS CENTROS Y LA UNIVERSIDAD ESTAN CONECTADOS)					
6	E5	els docents de magisteri fossin docents en exercici, això ajudaria a anar lligant. I, la segona, és que la universitat assumís com a feina pròpia la formació permanent i això seria un tema clau	docent vinculant, la figura del docent vinculant. Esta figura ya se está utilizando actualmente en Cataluña donde docentes (maestros o profesores de un centro educativo) tiene también plaza en un departamento de la universidad y, siendo reconocido ambos trabajos, divide su jornada laboral en los dos espacios					
7	E6	la continuidad se tiene que establecer primero mediante un marco competencial docente común, es decir un acuerdo sobre qué profesor queremos formar, pero además no generalidades "un profesor para el s. XXI" no, no, estamos hablando de un profesor que tenga estas habilidades, que llegue a estos niveles de calidad, etc., siguiendo un poco los estándares de los marcos competenciales, que no se un marco competencial que nos lleve a una formación absolutamente tecnocrática, ni mucho menos, pero que sí seguimos a dónde vamos y que luego los planes de estudios de la formación inicial, de la inducción y los planes de formación permanente vaya alineados a eso. Este sería el primer elemento. El segundo elemento, que todas las personas que intervengan en la formación, desde el inicio hasta el final, sean personas con conocimiento y experiencia en el ámbito educativo	esto coincide con el caso de alemania donde los estándares que establece la KMK son el punto de unión entre las diferentes fases e instituciones que participan en el proceso formativo. Este elemento también daría coherencia al gap 2, distancia entre las instituciones de educación superior que forman a los docentes y los gobiernos regionales o locales que los contratan					
8	E7	es importante en buscar mecanismos de conexión. Por eso mi primera medida era el marco de competencias profesionales. me parece que dota de una sistematicidad al modelo que permite cosas que sino de otra manera no se sabe cómo hacerlas. Entonces, a mí sí que me parece, el tener un marco de competencias general, que pueda permitir pues el tener algunas referencias para los distintos niveles e ir viendo como se va aumentando o creciendo en cada una de esas competencias, etc., me parece que es						

Antes de cerrar este apartado, cabe mencionar que para la codificación de las unidades, en un primer momento se consideró la opción de utilizar un software, pero por razones logísticas, se optó por la codificación manual.

2.7. Criterios de rigor científico y éticos

El concepto de rigor científico y ético en la investigación cualitativa responden a la calidad de la investigación. El rigor científico pivota sobre la fiabilidad y la validez como ejes principales, aunque también incluye la credibilidad, la transferibilidad, la consistencia y la neutralidad (Noreña et al., 2012). Por otro lado, los principios éticos se apoyan en el consentimiento informado, la confidencialidad y el manejo de riesgos.

2.7.1. Criterios de rigor científico

La fiabilidad y la validez son elementos esenciales que deben estar presente en todo proceso de investigación. En este apartado se argumentarán los criterios que aseguran el rigor científico de este estudio, especialmente en estas dos propiedades.

La fiabilidad concierne a la posibilidad de replicar el estudio y obtener resultados similares. Al ser más complejo asegurar la consistencia en la investigación cualitativa, por la naturaleza de los datos y del proceso de investigación, se puede recurrir a diferentes estrategias como la utilización de varios métodos de recolección o la discusión sobre el proceso con otros investigadores. La validez hace referencia a la interpretación correcta de los resultados, y también se podría definir como “el grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado” (Noreña et al., 2012). Esta transparencia se puede obtener a través de la triangulación, la saturación o el contraste con otros investigadores.

Para asegurar tanto la fiabilidad como la validez en el procedimiento del estudio, se ha intentado tener un cuidado exhaustivo en el proceso metodológico y se han utilizado diferentes estrategias. Por un lado, la realización de entrevistas a expertos; esta acción ayudaba con el contraste y la triangulación de la información analizada a partir de los documentos y reducir el sesgo del investigador. Por otro lado, la saturación de datos; se ha intentado analizar documentos institucionales y artículos especializados hasta que los datos dejaban de aportar información nueva. Por último, y paralelamente a la realización de la tesis, se ha llevado a discusión el proceso utilizado con diferentes colegas.

Con estas acciones también se pretende asegurar la autenticidad de la información, la transferibilidad de los resultados a otras investigaciones, dar consistencia al estudio aunque por su naturaleza sea difícil la replicabilidad exacta. Y, por último, no por ello menos importante, también se ha procurado aplicar una neutralidad y una objetividad por parte del investigador, transcribiendo textualmente las entrevistas realizadas y contrastando los resultados encontrados con la literatura existente.

2.7.2. Criterios éticos

En cuanto a los criterios éticos, hemos aplicado el consentimiento informado de nuestros entrevistados respetando en todo momento la confidencialidad de estos y procurando que su participación concuerde con sus valores y principios, como el interés por aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado. Por último, hemos tenido en consideración los dos factores que derivan del manejo de riesgos; por un lado, hemos cumplido con las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los informantes y, por el otro, los resultados de este estudio no originará ningún daño o perjuicio. Por el contrario, la finalidad de la investigación es aportar beneficio al sistema formativo y educativo del país.

BLOQUE II

“Education reform has been evolutionary rather
than revolutionary”
(Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006)

CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASOS

El observar la realidad de otros contextos y ver cómo resuelven problemas aparentemente globales, puede reportar información de gran calidad para uno propio. Para conocer más sobre el problema del *reality shock*, en este capítulo se llevará a cabo el estudio de casos internacionales, con tres ejemplos singulares (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y el estudio del caso español. El capítulo finaliza con un resumen que engloba los rasgos destacables de cada país y las tendencias comunes.

3.1. Estudio de casos internacionales

Antes de entrar en el análisis del objeto de estudio de los modelos internacionales, se ha creído conveniente analizar previamente el contexto histórico político-administrativo así como la estructura del sistema educativo actual para comprender mejor los sistemas de formación inicial de docentes y la entrada a la profesión. El análisis de estos tres casos internacionales derivará en un cuadro sinóptico comparativo siguiendo la tabla de categorías establecida en el marco metodológico.

3.1.1. Finlandia

Si hay dos calificativos que definen el sistema finlandés son la confianza y la coherencia. El sistema finlandés es un sistema basado en la confianza (Burn y Mutton, 2013); la confianza está presente en todos los niveles y entre éstos, de ahí que sea un modelo sin estándares y sin evaluación externa, la única evaluación existente es entre iguales. Hay confianza del Ministerio de Educación y de la Junta Nacional de Educación finlandesa hacia las municipalidades que implementan el currículum local, de las municipalidades hacia las escuelas que interpretan el currículum, y de las escuelas hacia los docentes que enseñan de la manera más beneficiosa para sus estudiantes. Esta confianza se traduce en autonomía que permite a los docentes tener el control del trabajo que realizan. En cuanto a la coherencia, ésta se vislumbra en toda la secuencia de cambios que se implementan. Las reformas tienen una “continuidad progresiva”; por un lado, hay una conexión y concordancia entre ellas a través de un objetivo común como hilo conductor y, por otro lado, son modificaciones que optimizan lo que estaba establecido para dar mejor respuesta a las necesidades de la sociedad.

3.1.1.1. Contexto histórico político-administrativo

Se ha considerado oportuno dividir este apartado en dos secciones. Una primera con las reformas que se llevaron a cabo desde la II Guerra Mundial hasta principios de los años noventa, que se caracterizan por ser reformas estructurales. Y, una segunda, con los cambios implementados desde finales de siglo hasta la actualidad, que a diferencia de las primeras, son reformas con un enfoque prospectivo y centradas en la formación de docentes. No obstante, antes de entrar en las reformas, es conveniente iniciar el apartado con una breve explicación sobre los organismos que participan en el sistema educativo finlandés dando cohesión al sistema.

Reformas estructurales

Las reformas que lleva a cabo Finlandia son reformas parciales que forman parte de una reforma general. La primera reforma se implementaba a finales de los sesenta y comportaría tres grandes cambios: en la estructura del sistema –tanto en educación primaria como en secundaria-, en el currículum y en la formación de docentes. Después de esta gran reforma, Finlandia continuó implementando cambios para perfeccionar lo que estaba establecido, dar mejor respuesta a las necesidades de la sociedad y conseguir el objetivo que se propuso con la primera reforma: una educación igualitaria y de calidad para todos. Estos últimos cambios concernían a la actualización del currículum, la estructura del sistema educativo y la descentralización del sistema.

Organismos de coordinación

Ministerio de Educación y cultura (Ministry of Education and Culture) delinea las líneas generales y la estrategia de las políticas educativas. Supervisa toda la educación vinculada al presupuesto estatal y prepara la legislación y las decisiones gubernamentales con respecto a la educación.

Junta Nacional de Educación (National Board of Education, BNE o también encontrado como *Finnish National Board of Education, FBNE)* está subordinada al Ministerio de Educación y Cultura y nació en 1991 con la fusión de la *Junta Nacional de Educación General (NBGE)* y de la *Junta Nacional de Educación Vocacional (NBVE)*. Este organismo tiene una amplia gama de tareas relacionadas con el desarrollo de la educación a través de la educación preprimaria y básica, la educación y formación secundaria superior general y profesional, la educación de adultos y la educación básica en las artes. La BNE es responsable de la elaboración de los

planes de estudios básicos nacionales para la educación preprimaria y básica y la educación secundaria superior general y los requisitos nacionales de cualificación para la educación y formación profesional y las cualificaciones basadas en competencias.

La Agencia Nacional de Educación de Finlandia (the Finnish National Agency for Education, EDUFI) es la responsable de preparar el plan de estudios básico nacional para la educación general y la educación infantil, y los requisitos para las cualificaciones profesionales y basadas en competencias. La agencia también participa en la preparación de decisiones de política educativa y regula, orienta y da recomendaciones sobre la toma de decisiones.

El Consejo de Evaluación Educativa (The Educational Evaluation Council) es una organización líder independiente especializada en evaluación y desarrollo educativo. Es responsable de evaluar la educación general, la educación vocacional y la educación de adultos.

El Consejo de Evaluación de la Educación Superior de Finlandia (The Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC) es un organismo de expertos independientes que asiste a universidades, escuelas politécnicas y al Ministerio de Educación en asuntos relacionados con los sistemas de evaluación y garantía de calidad.

Centro LUMA está al servicio de profesores, estudiantes e investigadores de ciencias. Este organismo es un ejemplo de actividades transfronterizas que conectan la investigación y el trabajo de los docentes en las escuelas y demuestra la importancia de la investigación en el ámbito educativo así como la conexión entre la investigación y las escuelas. El primer centro se estableció en 2003 en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Helsinki y promueve la enseñanza de biología, química, geografía, matemáticas, física y tecnología y mejora la interacción entre escuelas, universidades y empresas e industria.

Las Agencias Administrativas Regionales del Estado (Regional State Administrative Agencies) promueven la protección jurídica de alumnos y estudiantes mediante la tramitación de quejas y solicitudes de rectificación de evaluaciones. Los consejos regionales llevan a cabo proyectos de planificación y desarrollo a nivel regional bajo la autoridad de los municipios finlandeses.

Las municipalidades (*Municipalities*) son responsables de brindar educación básica a todos los niños de su área. También pueden ofrecer educación en otros niveles. Los municipios, las autoridades municipales conjuntas, las comunidades registradas (privadas) o las fundaciones pueden organizar la educación secundaria superior y la formación profesional.

Los proveedores de educación se guían por los objetivos legislativos y los planes de estudios básicos nacionales. Cada municipio tiene al menos una junta escolar o institución similar, elegida por el consejo municipal.

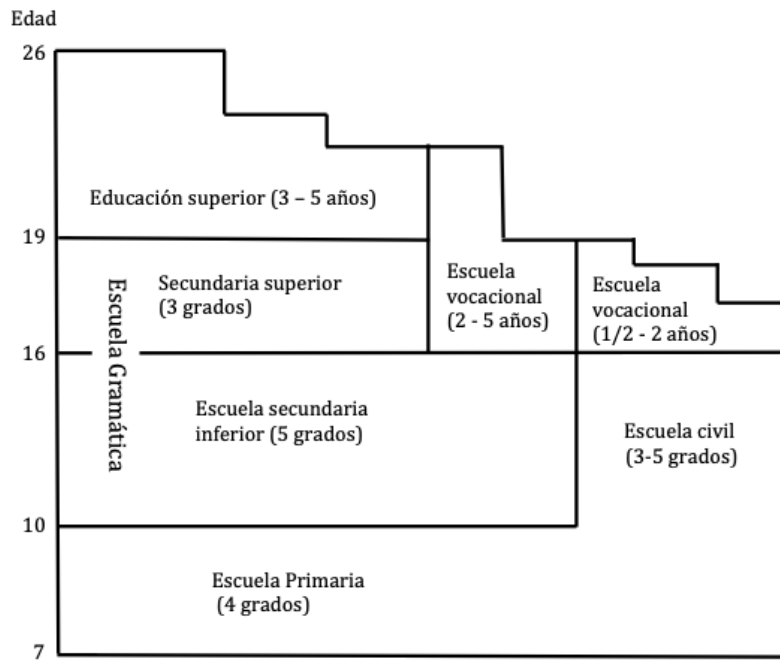
La gran reforma

La II GM había hecho estragos en el país nórdico, pero el pago de la deuda y la movilización de muchos finlandeses a la ciudad estimuló la economía y aceleró la industrialización del país. Esto junto a una serie de acontecimientos – el incremento de la asistencia a las escuelas, la reclamación de servicios acordes con el estado del bienestar de los países nórdicos por parte de los sindicatos, la victoria de los partidos de izquierdas que, además de incrementar la equidad social, creían que una mejora de la educación influiría positivamente en el desarrollo económico del país, el deterioro de los valores conservadores tradicionales y la apertura de mercados, que requería una Finlandia más competitiva – hizo que el país invirtiera en educación e investigación.

Asimismo, el viejo sistema educativo no daba respuesta a la nueva estructura de la sociedad y en 1968 se firmó la Ley de Educación que daría paso a la reforma del sistema educativo que conllevaría a Finlandia a pasar de un sistema doble a un sistema comprensivo. Se trataba de una reforma global, caracterizada por un triple enfoque: reformar la educación primaria, la secundaria inferior y la formación de docentes (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

Hasta entonces, la educación se basaba en un modelo de estructura segregada: una primera etapa de educación primaria y una segunda etapa de doble vía: escuela cívica (*civic school*), para los que provienen de la clase obrera, y educación secundaria inferior o instituto de bachillerato (*grammar school*), para los descendientes de medio y alto cargo. Únicamente los de alto cargo pasarían a la secundaria superior para, más tarde, complementar sus estudios universitarios. Este sistema clasista se vería substituido por un sistema que pretendía ofrecer una educación básica y de calidad para todos.

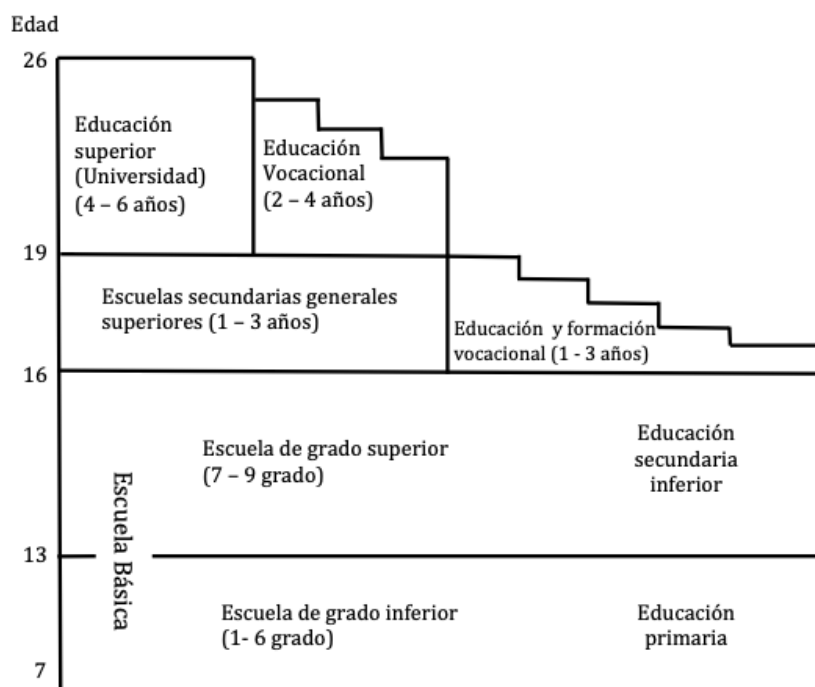
Figura 6. Sistema educativo antes de 1970s



Fuente: Aho, Pitkänen & Sahlberg (2006)

La nueva estructura pasaba a tener una escuela general de nueve años de escolarización obligatoria, formada por una escuela primaria de seis años y una escuela secundaria inferior de tres años. Por otro lado, la escuela secundaria superior quedaría separada en una escuela propia.

Figura 7. Sistema educativo después de la reforma de la escuela básica y secundaria (1988)



Fuente: Aho, Pitkänen & Sahlberg (2006)

El nuevo esquema organizativo no causó grandes modificaciones en cuanto a los tipos de docentes; los docentes que anteriormente estaban en la primaria básica o en la “escuela cívica” (*civil school*) pasaban a ser docentes en la educación primaria, mientras aquellos que estaban en el instituto de bachillerato (*grammar school*) pasaban a enseñar en la secundaria inferior.

Al romper con las etapas de la vieja estructura, era necesario un nuevo marco curricular, y un nuevo planteamiento de formación para los docentes. El curricular se aprobó en 1970 pero no se implementó hasta 1972, mientras que la formación se planteó en 1970 y fue en 1979 cuando se llevó a cabo.

Para la implementación del currículum, se formó el Comité de Currículo Escolar Comprensivo (*Comprehensive School Curriculum Committee*) compuesto por funcionarios del gobierno y docentes, que se encargaban del diseño del currículum. El gobierno determinaba cuanto tiempo se dedicaban a las asignaturas y los objetivos generales, mientras que la Junta Nacional de Educación General preparaba y decidía el currículum. Aún teniendo como objetivo un sistema uniforme para todos, algunas de las asignaturas dividía a los alumnos por niveles. Esto se vería suprimido en 1985 en la siguiente implementación del currículum nacional.

Las modificaciones en la estructura y en el currículum, forzaban una reforma en la secundaria superior. En 1968 el parlamento proponía el cambio argumentando la necesidad de alinear la secundaria superior con el sistema comprensivo. Esta reforma también pretendía fortalecer y elevar la educación vocacional, poniendo a la par el recorrido profesional con el académico. De este modo, al conectarla con la educación superior, se convertía en una opción tan atractiva como las trayectorias académicas tradicionales.

El planteamiento y la implementación de la reforma duró casi dos décadas, de 1974 a 1992. En el transcurso de esas dos décadas la reforma ya había conseguido uno de sus objetivos: aumentar el número de graduados en educación secundaria superior, pasando del 20% en 1970 al 40% en 1989. Sin embargo, no se consiguió reducir la diferencia de popularidad entre las escuelas generales y vocacionales como se esperaba (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

Por último, la reforma sobre la formación de docentes tenía como objetivo transformar la enseñanza elevando el nivel educativo y exigir la capacitación a nivel universitario y un título en la asignatura que se enseñará. Al inicio de la reforma se planteó como requisito mínimo la obtención de una licenciatura, pero hacia finales el nivel exigido era de máster. Este cambio aumentaba la cantidad y la calidad de la formación en las escuelas e igualaba el estatus de ambos profesionales: el maestro (docente de aula) y el profesor (docente de materia), unificando la capacitación de ambos y recibiendo la formación en las mismas instituciones.

Las siguientes recomendaciones formaron la base para el sistema de capacitación (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006:50).

- Toda la formación de los docentes debe basarse en el examen de matriculación, el examen final nacional de la educación secundaria superior.
- La capacitación debe durar al menos tres años y dar como resultado una licenciatura como mínimo.
- Los docentes de aula y los de asignaturas deben recibir capacitación pedagógica en las mismas instituciones.
- El estatus de un docente no debe determinarse por el nivel de grado o las materias que enseñan o por la edad de sus alumnos. Los salarios deben estar vinculados a la formación académica.
- El docente es más asesor y guía de aprendizaje que un repartidor de información o profesor.
- Se debe aumentar la calidad y cantidad de la formación de los docentes en las escuelas.
- La idoneidad de un docente para la profesión debe ser examinada.
- Los estudios de los docentes deben incluir estudios generales, estudios de asignaturas, estudios pedagógicos y capacitación en las escuelas. Los estudios de asignaturas de los docentes de aula se dividen en dos niveles: general y especializado.

Con estas medidas se puede ver cómo se pretendía aumentar la calidad y cantidad de la formación de docentes, el estatus social del docente y unificar la formación y retribución salarial de los diferentes tipos de docentes para eliminar las diferencias entre ellos.

Aunque toda esta reforma (con las sub-reformas) se caracterizó por ser centralizada, el gobierno involucró a las diferentes partes implicadas en las decisiones importantes: Ministerio de Educación, sindicatos, organismos municipales y docentes. De hecho, en la implementación curricular, se dibujaron unos planes regionales a nivel de municipalidad que guiaba la transición y las municipalidades se convirtieron en pieza clave del proceso, así como los docentes en la reforma de su formación.

Fluidez y retoques en las reformas

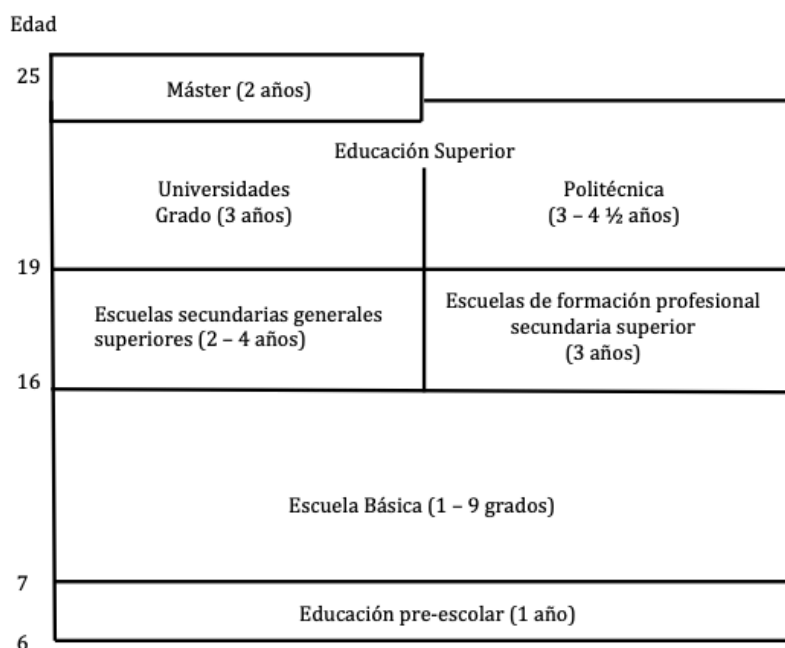
Aún habiendo reestructurado todo el sistema educativo (educación primaria, secundaria, currículum y formación de docentes), en 1982, diez años después de implementar el nuevo currículum, el gobierno aprobó que la tecnología debía enseñarse en las escuelas. Esto implicaba una revisión de la formación de los docentes y una equiparación apropiada de las instituciones educativas. En 1985 se aprobó el nuevo currículum y, coincidiendo con la aprobación del nuevo currículum, se suprimió el tracking que separaba los itinerarios formativos.

Las reformas curriculares fueron sucediéndose a lo largo de los años, para implementar nuevas mejoras y solventar las ineficiencias del sistema. Las siguientes se aprobaron en 1994 y 2004.

En 1999 se publicó una nueva ley de educación que planteaba otro cambio en la estructura del sistema: la unificación de la primaria y la secundaria inferior, dejando la escuela básica en una única etapa formativa, desde primer grado hasta el noveno grado, convirtiéndose en un sistema integrado como se conoce en la actualidad.

El sistema educativo quedaba de la siguiente manera:

Figura 8. Sistema educativo después de 2005



Fuente: Aho, Pitkänen & Sahlberg (2006)

Nueva administración pública y camino a la descentralización

Alrededor de 1980 se comenzó a discutir la opción de reformar la gobernanza y plantear una nueva administración pública. En la década de los años ochenta empezó el traspaso, pero el sistema no se descentralizó hasta principios de los años noventa (Tabla 18). Con el traspaso de competencias hacia los niveles inferiores del sistema, se transfirieron también las responsabilidades, siendo las municipalidades, las escuelas y los docentes los responsables de asegurar la calidad de la educación (Lavonen, 2018). Asimismo, el cambio hizo que las escuelas fueran más responsables de su propia gestión, desarrollando sus propios planes de estudio bajo las pautas establecidas por la Junta Nacional de Educación, y que los docentes eligieran sus métodos, que mejoraron su experiencia y estatus profesional (Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist 2005; Antikainen, 2007, 21-32; Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009, citado por Antikainen & Pitkänen, 2014).

En el contexto de una descentralización general de la administración, las universidades también consiguieron más libertad para determinar sus planes de estudio. “La formación del profesorado pasó a tener una mejor posición para responder a las necesidades locales y tener en cuenta los puntos fuertes de cada universidad” (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011:55).

Paralelamente, en 1991 se aprobó la supresión de las dos antiguas juntas de educación (NBGE y la NBVE), remplazándolas por una única, la Junta Nacional de Educación (NBE). Esto reducía los costes y disminuía considerablemente los trámites burocráticos.

Tabla 18. Distribución de competencias en el ámbito educativo en 1972, 1980 y 2005

	1972	1980	2005
Asignación de tiempo en el currículum	NBGE	Gab	Gab
Currículum	NBGE	NBGE	NBE/ESC
Número de alumnado por clase	Gab	Gab	Mun
Institucional (<i>establishing</i>)			
Escuela primaria	NBGE	Mun	Mun
Escuela secundaria inferior	NBGE	MoE	Mun
Escuela secundaria superior	NBGE	MoE	Mun
Escuela de formación profesional	MoE	MoE	MoE
Contratación de docentes	Mun/NBGE	Mun/NBGE/NBVE/MoE	Mun
Calificación de los docentes	Gab	Gab	Gab
Control de libros de texto	NBGE	NBGE	ESC
Financiación estatal	NBGE	NBGE	MoE
Asignación de presupuesto a las escuelas	NBGE	NBGE	Mun

Fuente: Aho, Pitkänen y Sahlberg (2006)

Gab = Gabinete de ministros

MoE = Ministerio de educación

NBGE = Junta Nacional de Educación General

NBVE = Junta Nacional de Educación Vocacional

NBE = Junta Nacional de Educación

Mun = Municipalidad

ESC = Escuela o junta directiva escolar

Cambio de dirección

Se podría considerar que Finlandia, después de la reforma de secundaria, cesó de implementar reformas estructurales y empezó a adoptar un enfoque prospectivo para anticipar las necesidades de la sociedad en un futuro cercano y, por ende, la de sus profesionales de la educación. Para ello elaboró informes prospectivos y programas de desarrollo, así como evaluaciones nacionales. Asimismo, implementó dos reformas

enfocadas a las formación de docentes como son el Plan Bolonia y el Foro de Educación del Profesorado, ambas hicieron hincapié en el desarrollo continuo del desarrollo profesional docente.

Enfoque prospectivo y anticipación a los cambios

En 1998 se inició el Informe OPEPRO (*Opettajien Perus – Ja täydennyskoulutuksenennakointihankkeen*, traducido como Proyecto para determinar las necesidades de formación inicial y continua), que duró dos años, y tuvo como objetivo investigar las posibles necesidades de los docentes en el 2010, tanto en formación inicial como en permanente. Paralelamente, en 1998, se llevó a cabo una evaluación a las universidades que ofrecían formación de docentes. A partir de los resultados de esta evaluación y de las observaciones obtenidas en el informe OPEPRO (1998), el Ministerio de Educación elaboró en 2001 el programa de Desarrollo de la Formación Docente *Teacher Education Development programme*, que sería la antesala de la siguiente reforma, el proyecto Vokke.

El programa, que establecía el objetivo de desarrollar un continuo entre la educación y formación inicial y continua, ofrecía recomendaciones sobre formación inicial y continua a las universidades, escuelas politécnicas, administración educativa, autoridades locales y otros órganos de mantenimiento de las instituciones educativas. Estas recomendaciones se centraban en cuatro ámbitos de la formación docente, que según los informes mencionados, detectaron que era necesario abordar. Estos eran: procedimientos de selección, estudios pedagógicos, estado de la formación de los docentes y formación continua de los docentes (Ministerio de Educación 2001, citado por la OECD 2003).

El programa también hacía hincapié en la profesionalización de los futuros docentes y en adquirir los siguientes conocimientos y habilidades (Lavonen, 2016a):

- Conocimiento de alto nivel de la materia, conocimiento pedagógico, conocimiento contextual y conocimiento sobre la naturaleza del conocimiento
- Habilidades sociales para comunicarse y cooperar con otros docentes y habilidades para el uso de las TIC
- Conocimientos y habilidades morales tales como los códigos sociales y éticos de la profesión docente
- Conocimiento sobre la escuela como instituto y sus conexiones con la sociedad

- Habilidades para la asociación escuela-comunidad-padres
- Habilidades académicas como habilidades de investigación
- Habilidades necesarias para desarrollar planes de estudio locales, planificar lecciones y organizar la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje
- Habilidades necesarias para desarrollar los propios métodos de enseñanza y la profesión docente en general

El Ministerio de Educación evaluó los resultados de las recomendaciones del programa mediante evaluaciones anuales y una evaluación nacional en el 2005.

En 2007, el Ministerio de Educación volvió a pedir otro informe similar al OPEPRO, pero esta vez con previsión para el 2020.

Proyecto VOKKE (parte del Plan Bolonia)

Como en la gran mayoría de países de Europa, a principios del s. XXI, se da lugar el Plan Bolonia que da paso, en muchos casos, a una reforma de la formación de profesorado para adaptarse al sistema de dos ciclos (grado y máster). En el caso de Finlandia, este proceso se considera más como una fase de análisis y evaluación nacional del plan de estudios de formación del profesorado que como un cambio estructural fundamental (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2006a).

El Ministerio de Educación, para apoyar este proceso de reforma, financió el proyecto Vokke (2003-2007), un proyecto de red nacional que proporcionaba un espacio, mediante seminarios y talleres, para debatir y reflexionar objetivos y contenidos de los nuevos programas de titulación. Se crearon redes de veinte disciplinas diferentes y en cada una de ellas se realizaba un análisis de los contenidos principales de las nuevas titulaciones. Los grupos de trabajo estaban formados por universidades, estudiantes y personal del Ministerio. Y aunque cada universidad implementaba la reforma de manera independiente, se trabajó de manera conjunta mediante las redes y los comités interdisciplinarios.

En cuanto a la formación de docentes, la reforma mantuvo la distinción entre docentes de aula y de materia, pero la estructura del plan de estudios permitió adoptar itinerarios flexibles para incluir a ambos tipos de estudiantes en el mismo programa o para permitir posteriores cambios de itinerario en una u otra dirección. Asimismo, como consecuencia de la cooperación entre universidades, ciertos elementos del plan de estudios pasaron a ser comunes para todas.

Esta reforma tenía el propósito de conseguir una alta calidad académica y ética. Para conseguir este objetivo, se establecieron cuatro principios básicos (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011):

- La investigación como base de la formación de docentes. La investigación proporciona conocimientos sobre los avances más recientes, tanto de conocimientos de contenido disciplinar como pedagógico, y facilita la adquisición de habilidades y competencias.
- Conocimientos disciplinares y pedagógicos de calidad. Los futuros profesionales deben tener un dominio de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero también deben saber manejar estos conocimientos y poderlos adaptar a las necesidades del alumnado.
- Metacognición: aprendizaje activo y colaborativo. Es necesario ofrecer al alumnado las estrategias que les permita gestionar su propio aprendizaje y convertirse en alumnos activos, por lo tanto, los docentes deben tener un metaconocimiento sobre los procesos de aprendizaje, así como de colaboración, para que el alumnado también sea capaz de construir el conocimiento en cooperación con otros.
- Código social y ético de la profesión docente. Los docentes deben ser promotores de los derechos humanos, la justicia y la democracia, así como tener conocimiento cultural y comprensión intercultural.

Cabe mencionar que en este plan de Bolonia se redujo la proporción global de los estudios prácticos, apostando por menos periodos y éstos más largos. La carga curricular de las prácticas en el grado quedaría entre 20 y 30 créditos ECTS.

La última reforma

La última reforma se inició en el 2016 cuando el ministerio de Educación seleccionó a 100 personas entre ellas expertos de universidades, ministerios, sindicato de Educación, sindicatos de estudiantes y sindicato municipal para formar parte del Foro de Educación del Profesorado *Finnish Teacher Education Forum*, y llevar a cabo las siguientes acciones (Lavonen, 2018):

- 1) Analizar resultados de investigaciones sobre la formación de docentes
- 2) Identificar las mejores prácticas basadas en estrategias de formación de docentes y documentos de políticas educativas de otros países

- 3) Organizar un proceso nacional de *brainstorming* relacionado con la renovación de la formación de docentes
- 4) Preparar un programa de desarrollo para la formación inicial y continua de docentes: *Development Programme for Teachers Pre- and In-service Education (on life-long professional development)*

El Foro también debía reconocer acciones claves para mejorar la formación de docentes, que ayuden y apoyen la implementación del programa de desarrollo y crear las condiciones para la renovación de la formación de docentes a través de proyectos de desarrollo. Este proyecto servía como escenario donde los implicados de la formación inicial y continua del profesorado pudiesen trabajar juntos para crear y compartir puntos de vista sobre cuestiones actuales y necesidades futuras de desarrollo en formación e investigación del profesorado (Ministerio de Educación y Cultura, s.f.).

En total, se organizaron ocho reuniones de un día completo con todos los participantes, así como varias reuniones de grupos temáticos más pequeños, durante 2016 y 2017. Asimismo, el comité directivo, formado por ocho personas, se reunía cada mes para discutir los resultados obtenidos. Estos resultados y los desafíos reconocidos, a partir de las tres primeras acciones, se debatieron colaborativamente en el Foro de Formación Docente y se transformaron en objetivos estratégicos. Este análisis ayudó a los expertos seleccionados a tomar conciencia de estos desafíos y a diseñar nuevos objetivos nacionales. Además, se solicitó a los expertos que fueran responsables de los proyectos de desarrollo a nivel local y de renovación de la formación docente en cada universidad.

En cuanto al programa, éste reconoció seis áreas de desarrollo y se establecieron objetivos de competencia holística para la formación previa y durante el servicio de los docentes y el desarrollo profesional durante toda la vida.

Durante 2017 y 2018, el Foro apoyó a los institutos de formación docente (*teacher education institutes*) para organizar proyectos piloto según las principales áreas de desarrollo reconocidas por el programa. Para ello, se destinó dos remesas de 15 millones de euros a las propuestas presentadas por las universidades finlandesas en las convocatorias del 2017 y 2018. Las seis áreas claves de desarrollo eran las siguientes (Lavonen, 2018):

- Visión holística de la formación docente
- Selección y anticipación

- Apoyo para el desarrollo de competencias necesarias para generar ideas novedosas
- Cultura y redes de colaboración
- Liderazgo de apoyo
- Formación docente basada en la investigación

La primera fase del Foro finalizó a finales del 2018 y en marzo de 2019 se creó un nuevo Foro para continuar con la reforma de la formación, promover la realización de los objetivos del programa de desarrollo y apoyar a los proyectos de desarrollo de la formación de docentes. Se prevé que el Foro finalizará a finales de 2022.

3.1.1.2. Estructura del sistema educativo actual

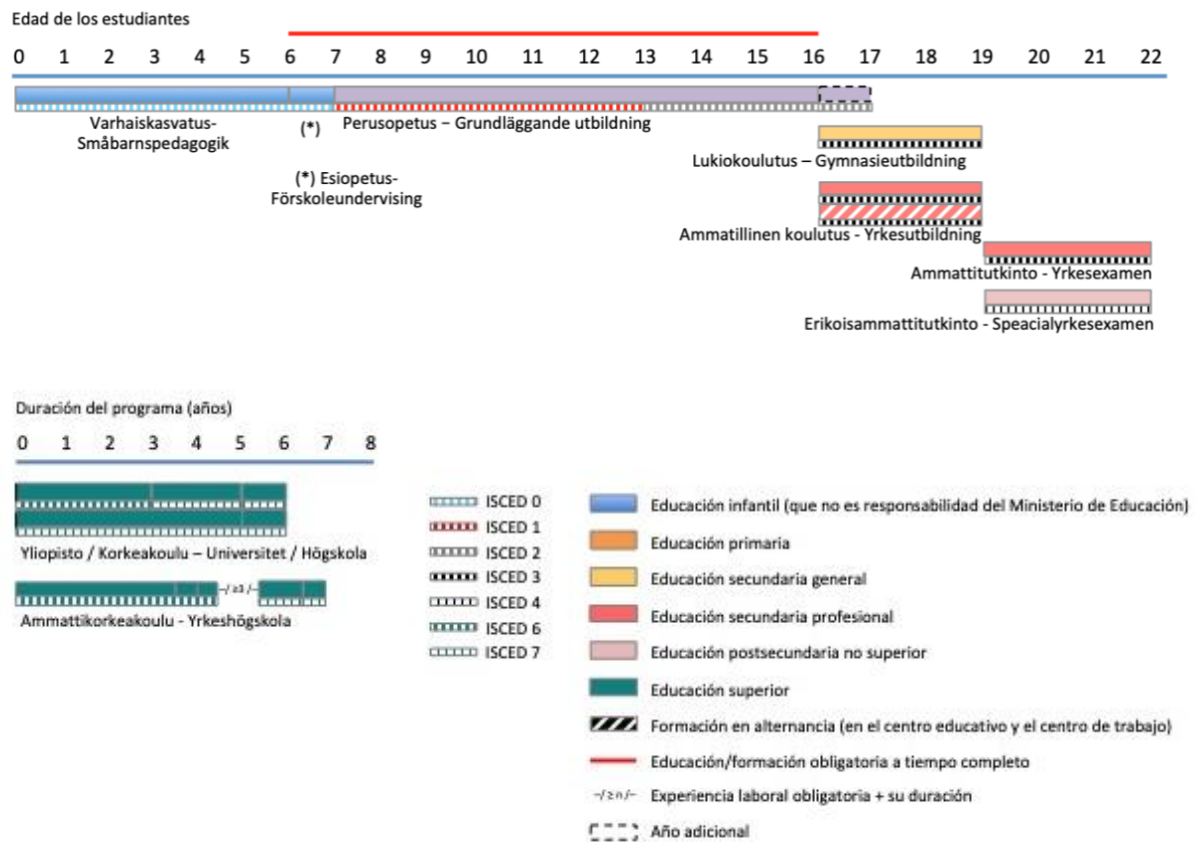
El sistema educativo finlandés, como el resto de países nórdicos, se caracteriza por ser un sistema integrado, donde la educación básica obligatoria (ISCED 1 y 2) se imparte dentro de una estructura única que tiene una duración de nueve años. Por lo tanto, no hay distinción entre educación primaria (ISCED 1) y de la educación secundaria inferior (ISCED2).

La educación básica obligatoria tiene una duración de diez años, de los seis a los dieciséis. El primer año, en vez de realizarse en la educación básica, se realiza en la educación infantil (ISCED 0). De esta manera se realiza la adaptación en la institución previa a la escuela.

Una vez finalizados los diez años de obligatoriedad, se puede continuar la formación con la educación vocacional u optar por la educación secundaria superior, ambas tienen una duración de 3 años. Al finalizar ésta última, los estudiantes participan en un examen nacional que proporciona elegibilidad para la educación superior. La finalización de la formación vocacional, también da acceso a la educación superior.

Cabe puntualizar que el sistema educativo ofrece la opción de realizar un año adicional de la educación básica. Y también se debe destacar que en Finlandia está permitido la educación en casa (*homeschooling*), aunque su participación es muy minoritaria. En estos casos, la autoridad municipal debe supervisar que se finalicen los programa de educación obligatoria. Por otro lado, las autoridades locales deben ofrecer una educación escolar integral según las necesidades locales. Si un municipio tiene habitantes de habla finesa y sueca, se debe proporcionar educación básica por separado para los dos grupos lingüísticos (Eurydice, 2020).

Figura 9. Estructura del sistema educativo finlandés



Fuente: Eurydice (2019)

3.1.1.3. Formación inicial y entrada a la profesión docente

Desde los años setenta la universidad es responsable de la formación de los docentes de Finlandia, tanto de educación primaria como de secundaria. Desde entonces, la formación inicial del docente tiene una duración de alrededor cuatro-cinco años y en ambos casos la calificación básica requería el título de máster.

Aún teniendo autonomía para diseñar sus propios programas de formación, las ocho universidades comparten los siguientes elementos principales (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011):

- Disciplinas académicas
- Estudios de investigación

- Estudios pedagógicos: estudios centrados en las ciencias de la educación con un énfasis especial en las didácticas. Incluyen asignaturas sobre psicología, sociología de la educación, historia y filosofía de la educación. También se incluye la práctica docente
- Comunicación, lenguaje y estudios sobre las TIC
- Plan de estudios personalizado. Se trata de una orientación a los estudiantes para que desarrollen eficazmente sus programas y planes de carrera, y ayudarles a alcanzar sus objetivos
- Estudios optativos

Todas las facultades de educación distinguen dos tipos de formación de docentes: formación para docentes de primaria (docente de clase) y docentes de secundaria (docente de materia).

Antes de entrar en el análisis del programa formativo de docentes, es pertinente hacer una explicación previa sobre el acceso a la formación inicial, aspecto clave de este modelo. A continuación, se analiza el programa de formación de docentes, tanto de primaria como de secundaria. Y, por último, se finaliza el apartado con la entrada a la profesión.

Acceso a la formación inicial

Para poder acceder los estudios de docente, tanto de primaria como de secundaria, es necesario realizar un proceso de selección. Este consiste en dos fases, una primera que consta de un examen nacional, mientras que la segunda se basa en una prueba específica que depende de cada universidad.

Los estudiantes que acceden a la prueba de acceso pueden proceder tanto de la educación secundaria superior como de la formación vocacional. Los primeros para acceder a la universidad necesitan cursar el examen de matriculación (*matriculation examination*), sin embargo, los que han cursado formación vocacional pueden acceder a la prueba sin realizar el examen de matriculación (Pérez Granados, 2014).

Figura 10. Vías de acceso a la universidad en Finlandia



Fuente: Pérez Granados (2014)

El examen nacional, llamado VAKAVA, consta de una serie de artículos académicos, de los cuales se elabora una prueba de opción múltiple que tiene por objetivo medir la memorización, la comprensión y la capacidad para aplicar los conocimientos de los artículos (Malinen et al., 2012). Dependiendo de los resultados de las pruebas, los candidatos son citados para realizar la prueba específica, llamada prueba de aptitud.

Las universidades convocan el triple de plazas vacantes. El objetivo del test de aptitud es evaluar la idoneidad, la motivación y el compromiso de los solicitantes con la formación del docente, así como el trabajo del mismo (Malinen et al, 2012; Pérez Granados, 2014). Y aunque las universidades tienen autonomía para diseñar su propia prueba, no hay mucha variación entre ellas. Normalmente consta de dos partes: una entrevista y una tarea de debate en grupo (Malinen et al., 2012) Pérez Granados 2014 describe la entrevista como una prueba con tres fases: entrega de textos antes de la entrevista, exposición oral del texto seleccionado e historia de vida del solicitante.

Figura 11. Fases de la entrevista en la prueba de selección de alumnado en Finlandia



Fuente: Pérez Granados (2014)

Cada universidad tiene sus propias directrices de puntuación y algunas incluyen las puntuaciones obtenidas en el examen de matriculación en el proceso de selección de la segunda fase.

La selección global de los estudiantes también depende de cada universidad. En el caso de la Universidad de Helsinki, el 60% proceden de haber realizado el examen de matriculación, el VAKAVA y, finalmente, la entrevista. Y, el 40% restante, son seleccionados únicamente sobre la base de los puntos del VAKAVA y de la entrevista, ya sea porque provienen de la formación profesional o porque no han superado el examen de matriculación. En total, la selección anual acaba siendo alrededor de un 10% de las solicitudes recibidas.

Formación inicial

Como se ha mencionado, la formación inicial de docentes en Finlandia distingue entre formación de docentes de primaria (docentes de aula) y formación de docentes de secundaria (docentes de materia), aunque ambas formaciones tienen la misma estructura: grado y máster, de tres y dos años, respectivamente. Para analizar con más detalle ambos programas formativos, se ha considerado apropiado seleccionar la Universidad de Helsinki. La elección viene motivada por el recorrido histórico de la universidad, siendo la más antigua (1640) y con mayor volumen de estudiantes del país (31.600 en 2019). Para finalizar el apartado, se ha creído conveniente hacer un especial énfasis a la importancia que el sistema le da a la investigación en la formación inicial.

Formación para docentes de primaria

La formación inicial para docentes de primaria es prácticamente igual en todas las universidades, incluso hay elementos de la formación que son comunes para los docentes de primaria y los de secundaria, como son los estudios pedagógicos (60 ECTS). Estos estudios incluyen las prácticas de enseñanza tutorizadas (aprox. 20 ECTS) y “tiene como objetivo apoyar a los estudiantes en sus esfuerzos por adquirir competencias profesionales orientadas a investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011: 60). Un segundo objetivo de los estudios pedagógicos es que el futuro docente sea capaz de estudiar y desarrollar su propia práctica a partir de la investigación educativa.

El estudiante debe elegir dos asignaturas, una como la especialización principal (*major*), mientras que la segunda será la secundaria (*minor*). En el caso de los docentes de primaria, los estudios pedagógicos mencionados son parte de la especialización principal, a los que hay que añadir los estudios teóricos (180 ECTS), que pueden ser módulos obligatorios y optativos y están relacionados con las especializaciones, tanto la principal (*major*) como la secundaria (*minor*). Dentro de los estudios teóricos se incluye las tesis de investigación, donde la de máster tiene una carga de 40 ECTS en la mayoría de las universidades. Por último, están los estudios generales sobre las materias enseñadas en la escuela comprensiva que tienen una carga de 60 ECTS.

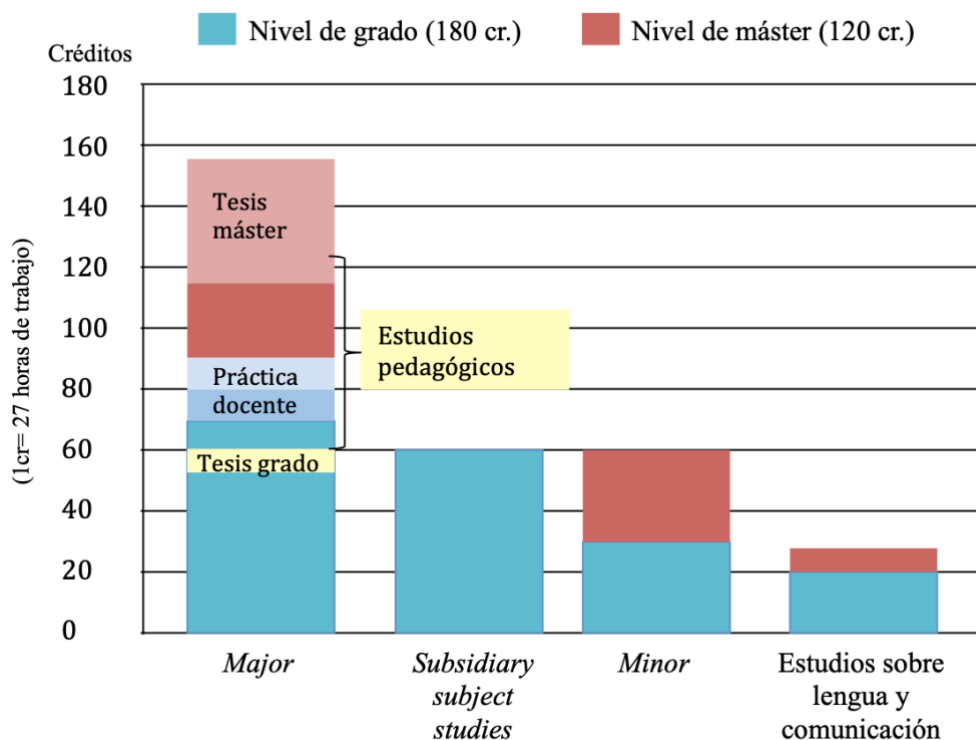
Esta formación conduce a un título de máster en ciencias de la educación que da la opción de realizar estudios de doctorado.

El estudiante de la Universidad de Helsinki debe elegir una especialización principal (*major*). Los créditos sujetos a esta especialización tiene un carga de 140 créditos, de los cuales 50 ECTS son de estudios sobre la base del conocimiento real, tales como comprender las características culturales, psicológicas y pedagógicas de la enseñanza y la instrucción (Lavonen, 2018). Además, se incluyen los estudios metodológicos con una carga máxima de 70 ECTS, donde 40 créditos pertenecen a la tesis de máster. El estudiante elige otra asignatura como secundaria (*minor*) que debe ser una de las asignaturas del currículum escolar y tiene una carga de 60 créditos. Esta formación, que es impartida por el departamento correspondiente a la asignatura, permitirá dar docencia de esta especialidad en la secundaria inferior (del séptimo grado al noveno).

Aparte de las dos asignaturas mencionadas, se debe cursar otra especialidad secundaria (*minor*) llamada estudios de asignaturas complementarias (*subsidiary subject studies*) que es obligatoria y tiene una carga de 60 ECTS. Estos estudios se basan en la pedagogía y didáctica de las asignaturas de la educación primaria, junto con temas transversales de las mismas asignaturas como son la planificación, instrucción y evaluación.

Y, en cuanto a las prácticas, estas tienen una carga de 20 créditos y tienen como objetivo “enfaticar una relación teoría-práctica al establecer conexiones entre los estudios teóricos en el campus y la enseñanza práctica en la escuela asociada” (2018: 10).

Figura 12. Estructura de la formación de un docente de primaria: 3 + 2 años



Fuente: Lavonen (2016b)

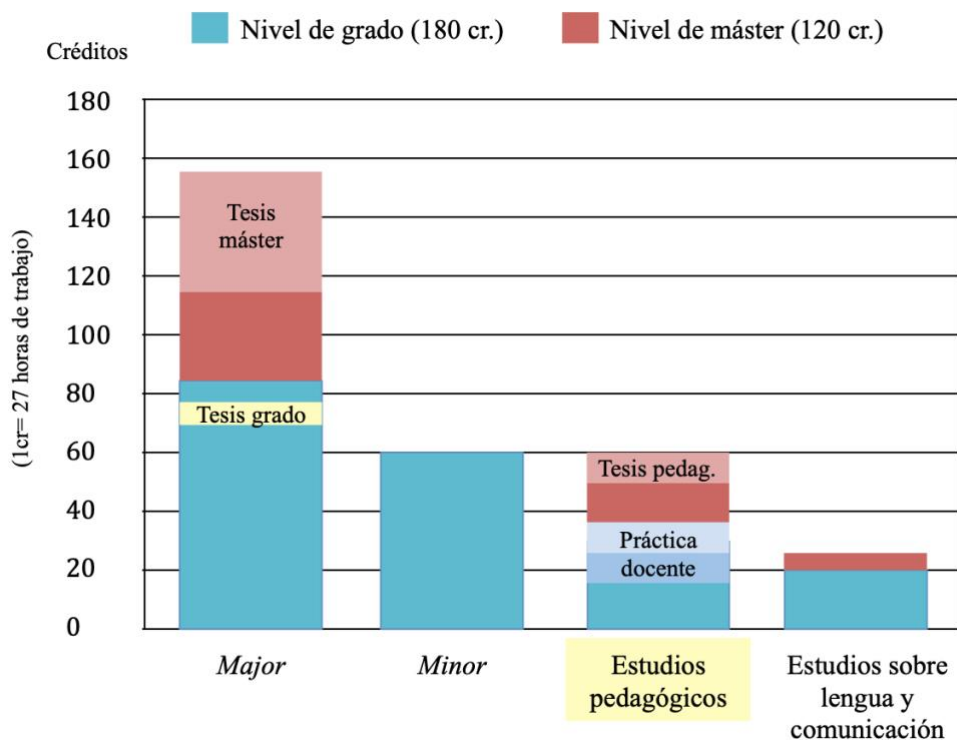
Formación para docentes de secundaria

La formación para los docentes de materia incluye una especialización principal (mínimo 120 ECTS – máximo 150 ECTS), que incluye las dos tesis (grado y máster), los estudios sobre lengua y comunicación que tienen una carga entre 35 y 70 créditos y dos especializaciones secundarias de al menos 60 ECTS cada una, donde los estudios pedagógicos se considera una de ellas.

En el caso específico de la Universidad de Helsinki, los estudios de los docentes de secundaria se dividen en dos partes: por un lado las materias que son estudiadas en el propio departamento de la materia (ejemplo: matemáticas) y, por el otro, los estudios pedagógicos que se realizan en la facultad de Educación y en las escuelas de formación de docentes (*Teacher Training Schools*) (Lavonen, 2018). Los estudiantes eligen dos asignaturas para especializarse, una principal y otra secundaria. La Facultad de educación es responsable de los estudios pedagógicos, que se cursan como segunda especialización secundaria. Además 20 ECTS están destinado a las prácticas y 40 ECTS para las tesis de

grado y máster que se llevan a cabo dentro de un grupo de investigación y bajo la supervisión de un profesor.

Figura 13. Estructura de la formación de un docente de secundaria: 3 + 2 años



Fuente: Lavonen (2016b)

Énfasis en la investigación

La investigación ha sido una de las principales características del modelo formativo finlandés. Desde la década de los setenta, la investigación ha ido cogiendo peso hasta convertirse pieza clave dentro de la formación de docentes.

Este componente formativo, ayuda al estudiante a adoptar un enfoque analítico y creativo, a sacar conclusiones basadas en observaciones y experiencias y desarrollar entornos de enseñanza-aprendizaje de una forma sistemática, así como aprender a ser crítico y poner en objeto de estudio su misma práctica educativa (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006b). Asimismo, los futuros docentes aprenden a consumir, utilizar y producir el saber pedagógico, que a la vez incide en la disposición de seguir formándose a lo largo de la carrera profesional (Lavonen, 2018).

Además de ofrecer dichas habilidades y capacidades, una formación basada en la investigación integra los aspectos teóricos con la práctica durante los estudios (Hytönen, 1995) reduciendo así la distancia entre teoría y práctica.

Este componente investigativo se encuentra en la formación a través de la realización de la tesis, tanto de grado como de máster, cuyos temas deben estar estrechamente relacionados con la escuela y que, con mucha frecuencia, consisten en proyectos de investigación-acción, además de las asignaturas de metodologías e investigación.

La importancia que la investigación adquiere no es únicamente en la formación de docentes, sino que es un aspecto generalizado en la educación finlandesa. Desde los años noventa se creó el centro LUMA con el objetivo de acercar a los niños y jóvenes la ciencia, las matemáticas y la tecnología, a través de los últimos métodos y actividades de educación científica y tecnológica, así como apoyar el aprendizaje permanente de los docentes que trabajan en niveles educativos desde la primera infancia hasta las universidades y fortalecer el desarrollo de la enseñanza basada en la investigación (Luma Centre, s.f).

Entrada a la profesión

El sistema finlandés no dispone de un sistema regulado de inducción o programa de acompañamiento en la finalización de la formación inicial, ni en la entrada a la profesión. No obstante, las escuelas y la administración educativa eligen, de manera individual, la forma de organizar el proceso de orientación y mentoría de los nuevos docentes en su entrada a la profesión (Jokinen & Välijärvi, 2011). En la mayoría de casos, la inserción no se organiza de ninguna manera y, si lo hay, es de manera improvisada.

En Kokkola, una región de la costa oeste de Finlandia, se llevó a cabo una aplicación experimental de un programa de mentoría, donde entrevistaron y grabaron a docentes noveles, en pequeños grupos (de dos a seis individuos) con mentores y de manera individual (con sus mentores). De esta manera se podía ver los efectos de la mentoría y si existía diferencia entre el asesoramiento individual o en grupo. Ambas modalidades coincidieron en la necesidad de un programa de mentoría en la entrada a la profesión, ya que les permitía aprender de las decisiones y reflexiones de los otros docentes noveles o de la opinión del mentor. Los autores de la investigación, Jokinen y Välijärvi, describen la mentoría como herramienta clave para el desarrollo profesional de los nuevos docentes, ya que ofrece “estímulos prácticos y oportunidad para entrar en la discusión terapéutica sobre

temas relacionados con la enseñanza y el funcionamiento de la comunidad educativa” (2011: 129).

Aún no teniendo un programa de mentoría establecido por ley, desde el 2010 el Ministerio de Educación y Cultura ha ido trabajando en el asesoramiento y apoyo a docentes noveles a través del programa Osaava Verme. Osaava Verme es una red de colaboración entre las instituciones finlandesas de formación de docentes, incluidas las instituciones de formación profesional de docentes y los departamentos de formación de docentes de las universidades, que tienen como objetivo principal desarrollar y difundir el modelo de tutoría para grupos de iguales (PGM, *Peer-Group Mentoring*) para apoyar a los nuevos docentes (Osaava Verme, s.f). Antes de poner esta red en funcionamiento, el método fue pilotado durante el 2008 y 2010, y desde entonces el modelo se ha expandido por todo el país. Todos los departamentos de formación de docentes han organizado la formación de mentores en todas las provincias y los grupos de mentoría han estado funcionando en más de 120 municipios finlandeses de un total de 320 (Geeraerts et al., 2015).

El programa, que cogió el nombre de Verme, ha trabajado en grupos (de cuatro a diez personas) que se reunían una vez al mes para debatir cuestiones relacionadas con la docencia, así como compartir experiencias, conocimientos, desafíos y dilemas. Los docentes que participaban se encontraban en diferentes estadios de su carrera profesional y eran guiados por un mentor, que recibía formación (equivalente a 10 ECTS) para desempeñar la función de facilitador.

El proyecto continuó con Verme 2 “Mentoría entre iguales en apoyo de la competencia y la comunidad”, proyecto seleccionado en la convocatoria de 2017 del Foro de Educación del profesorado. El proyecto tiene como objetivo formar mentores y dar apoyo a los mentores previamente formados que lideran los grupos de mentoría Verme. Al mismo tiempo, pretende pilotar nuevas formas de trabajar basadas en el aprendizaje entre iguales en diferentes áreas, como en educación infantil, educación inclusiva, cooperación interprofesional, entre otros (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Por lo tanto, el hecho de participar o no en el programa de mentoría depende del docente novel y esto no modifica el recorrido del docente. Es decir, una vez finalizada la formación inicial, el docente ya puede acceder a la profesión, donde son los proveedores de la educación los responsables de contratar a su personal docente a través de un proceso

abierto. Aunque en el caso de la contratación de docentes sustitutos temporales y de corta duración puede ser el director quién lo lleve a cabo (European Commission, 2020).

3.1.1.4. Resumen

Hay varios elementos a resumir del modelo finlandés:

En primer lugar la **homogeneidad y unificación**. Desde la primera reforma se busca una homogeneidad y una unificación en todos los ámbitos del sistema. Por un lado, la estructura apostando por un sistema integral y comprensivo donde todos y todas son iguales y reciben la misma educación. Por otro lado, los docentes, eliminando las diferencias salariales y formativas que existían, para ofrecer e igualar las mismas condiciones y lo que esto reporta al estatus profesional y social.

Todas las partes implicadas están presentes. Aún estando el poder centralizado en la primera reforma después de la II Guerra Mundial, ya se incluyó a las municipalidades y a los docentes en la implementación. Esta característica hace que el sistema tenga conocimiento real de la situación en la que se encuentra en todos los niveles y de las necesidades que requiere. Como citan Aho, Pitkänen y Sahlberg, “las decisiones políticas a menudo condujeron a buenas prácticas, prueba de que se basaban en la realidad y en el reconocimiento de que ya existían muchas buenas ideas en las escuelas y en las aulas” (2006: 65).

Investigación como conector entre teoría y práctica. Finlandia, en vez de incrementar las horas de prácticas para reducir la brecha entre teoría y práctica, las reduce e incorpora la investigación para vincular y conectar teoría y práctica. De nada sirve realizar varios y largos periodos de prácticas si no hay una vinculación con la teoría. La formación debe, especialmente, trabajar los elementos prácticos (no hace falta que sean en un aula), y la práctica debería relacionar los elementos de teoría en la misma práctica.

Traspaso de competencias en el momento oportuno. Una vez finalizado todos los cambios estructurales: reforma en la educación primaria, educación secundaria –tanto inferior como superior -, currículum y formación de docentes, el gobierno decide hacer el traspaso de competencias hacia los niveles inferiores. Es decir, el estado cede el relevo a los entes educativos locales cuando los cambios ejecutados necesariamente por el gobierno están realizados y es a partir de entonces cuando los cambios que deben llevarse a cabo están relacionados con el contexto y la realidad del entorno.

Menor competición, mayor cooperación. En Finlandia casi todos los grupos de trabajo son disciplinares y hay numerosas redes formadas por diferentes organismos que trabajan de manera conjunta para conseguir un objetivo común. Esto no sería posible si el principio de igualdad no estuviera presente. Para el sistema educativo finlandés todos los elementos del sistema son igual de importantes, y esta premisa ha estado presente desde 1968 cuando se propuso el cambio de un modelo comprensivo que ofrecía una educación de calidad igual para todos. Durante la última mitad de siglo, este principio se ha ido extendiendo hacia todos los elementos del sistema, otorgando esa participación y responsabilidad mediante la gestión de competencias. Esta igualdad entre todos los elementos y la responsabilidad concedida, ha alimentado la cooperación como modo de trabajo. Como consecuencia de la gestión de competencias a los niveles más bajos, se espera que los docentes y las escuelas asuman mayor responsabilidad y tengan un papel más activo, por ello, el hincapié de formar docentes autónomos, autorreflexivos, críticos e innovadores.

Preparación para el cambio. Cabe destacar la continua evaluación que el sistema se hace a sí mismo que, conjuntamente con los informes prospectivos y la implementación de mejoras en los programa de formación de docentes, hacen que el modelo finlandés se convierta en un sistema actualizado, que permite dar respuesta a las vicisitudes y necesidades que surgen.

Selección de los mejores. Tener docentes “de calidad” no sólo se consigue mediante un excelente programa de formación, sino que depende de muchos otros factores. Las cualidades del candidato a docente es sin duda uno de ellos. En este sentido, Finlandia se asegura disponer de individuos con capacidad educativa y sensibilidad social (Melgarejo, 2013) a través del proceso de selección para acceder a la formación inicial. De hecho, el proceso de selección de candidatos, compuesto por diferentes pruebas actúa de filtro y atrae a los estudiantes más brillantes.

3.1.2. Alemania⁵

Alemania se caracteriza por ser un sistema con una estructura educativa selectiva y con más tendencia a las reformas pequeñas o parciales que a los grandes cambios. Una de las razones es su estructura organizativa, donde la elevada autonomía en materia educativa que disponen los estados federales dificulta las reformas a gran escala.

⁵ Indicar que las modificaciones que se explican a continuación hasta 1990 hacen referencia a la República Federal Alemana.

3.1.2.1. Contexto histórico político-administrativo

Para comprender mejor el séquito de modificaciones se ha dividido este apartado en dos secciones. Una primera con las reformas que Alemania ha llevado a cabo desde la República de Weimar (1919) hasta finales del s. XX y una segunda con las reformas desde el 2000 en adelante. Asimismo, es preciso iniciar la primera sección con una breve explicación de las instituciones creadas que ayudan a dar consistencia a un país tan diverso y plural, seguido de las modificaciones que la estructura del sistema ha experimentado, el cambio de enfoque pedagógico que se produce a mediados de los sesenta y las reformas que se implementan en la formación de docentes. Por último, nos centramos en las reformas que se inician a principios del siglo XXI, ocasionadas por los resultados de PISA y el proceso de Bolonia.

Reformas previas al s. XXI

El sistema educativo alemán, desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta el siglo XXI, ha ido a remolque de los acontecimientos que sucedían en el país, especialmente por las grandes oscilaciones demográficas desde 1950 hasta 1990, que desestabilizaban el sistema educativo, y la masiva entrada de inmigrantes a mitad de los setenta que plantearon serios problemas de adaptación también en el sistema escolar. Tampoco ayudaba la diversidad de opiniones que había en torno a la estructura del sistema educativo, tema que acaparaba la mayor de las discusiones en materia educativa hasta final de siglo, hasta que finalmente aceptaron que la importancia no reside tanto en la estructura como en la calidad del interior del sistema (Schmitz, s.f.).

La década de los sesenta fue un periodo de expansión, caracterizado por el incremento de estudiantes, un cambio de enfoque pedagógico hacia una orientación más científica y la introducción de nuevas reformas arquitectónicas en las escuelas y el incremento de docentes con formación más práctica y estructurada. En 1980 comenzaba un periodo de contracción, con la disminución del número de estudiantes, que implicó una importante disminución de la ratio de alumnos.

En estos años, el sistema educativo fue paulatinamente cambiando. Entre 1960 y 1990 el sistema de triple articulación en la secundaria inferior (*Gymnasium*, *Realschule* y *Hauptschule* o escuela elemental) ha tendido hacia la apertura pero sin modificar el grado de permeabilidad entre los diferentes tipos de escuelas, añadiéndose una cuarta opción,

Gesamtschule, a las opciones ya existentes. A partir de 1990, con la reunificación, la Alemania Federal extendía su sistema educativo a todo el país, descartando, una vez más, la oportunidad de establecer un sistema educativo más igualitario.

Organismos de coordinación

A raíz de la cesión de competencias en materia educativa a los estados federales, el gobierno creó diferentes organismos con el fin de mantener una armonización en educación entre ellos. Estas son las siguientes:

Conferencia permanente de ministros de educación (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK). Fue el primer organismo en establecerse, en 1949, con el propósito de formular intereses y objetivos conjuntos en materia de educación y escolarización, educación superior e investigación y asuntos culturales, y asegurar así el máximo nivel de movilidad para el alumnado, docentes y aquellos involucrados en la investigación académica. Las decisiones tomadas en las conferencias permanentes de ministros de educación tienen el rango de recomendaciones, con el compromiso político de los Ministros competentes de transformar las recomendaciones en ley, hasta que sean promulgadas como legislación vinculante por los parlamentos de los *Länder* (KMK, 2019).

Comisión Bund-Länder para la planificación de la educación (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK). Más tarde, en 1970, se creó la BLK que vela, como indica el nombre, por la planificación de la educación y la promoción de la investigación. Esta comisión, además de planificar y garantizar que el sector educativo cumpla con los requisitos futuros y sea competitivo a nivel internacional, también da apoyo a proyectos piloto de innovación educativa que se llevan a cabo durante un programa de cinco años. Estas investigaciones se centran en el desarrollo de la educación escolar, la formación profesional, la educación superior y la educación continua.

Tanto la KMK como la BLK diseñan pautas y material educativo para los centros educativos y docentes, y proponen recomendaciones a los ministerios de educación de los diferentes estados.

Instituto para el progreso educativo (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB). El IQB aparece en el 2004 y es un instituto de investigación que da apoyo a los estados federales para desarrollar y controlar la calidad en la educación primaria y secundaria. A partir de los estándares educativos, establecidos por la KMK, que describen las competencias que los

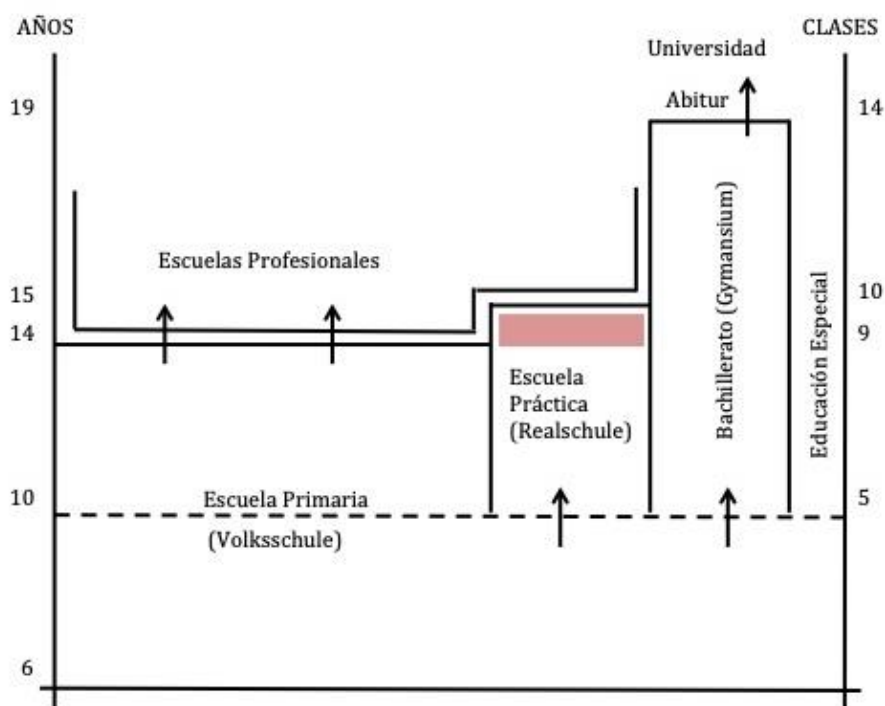
estudiantes deberían de desarrollar en cada momento de su carrera escolar, el IQB controla hasta qué punto los centros educativos cumplen con dichos objetivos. Igualmente, el IQB ayuda a los estados a implementar los estándares educativos, para que los actores del sistema educativo dispongan de un marco de orientación. El IQB también lleva a cabo proyectos de investigación en diversas áreas de la investigación empírica educativa.

Estructura sin grandes cambios

Alemania aún mantiene la estructura selectiva que se estableció a finales del s. XIX, con alguna que otra modificación. Una estructura, que en su origen, daba respuesta a la estratificación de clases sociales de entonces, como en muchos otros sistemas educativos. A partir de 1919, con la Constitución de Weimar, surgió una tendencia hacia la uniformidad y la igualdad. Un primer paso para la reforma fue la implementación de cuatro años de educación primaria, universal y gratuita (*Grundschule*). Después del mandato del III Reich, hubo la oportunidad de reestructurar el sistema educativo, pero el país no estaba preparado para una reforma de gran envergadura y se acabó implementando el sistema educativo de la República de Weimar.

A finales de los años cincuenta se comenzó a debatir la reforma del sistema a partir del *Plan de reestructuración y unificación del sistema escolar estatal general*. La estructura de la educación secundaria seguía siendo un tema controvertido y aunque seguía perpetuando la diferencia de clases sociales, la Conferencia permanente de ministros (KMK) decretó en 1955 la permanencia de las tres opciones durante los siguientes diez años. Dibujaba, así, una primaria y secundaria inferior (*Volksschule*) de ocho años de escolaridad para preparar a los futuros trabajadores para los oficios prácticos, una escuela práctica (*Realschule*) para los futuros técnicos y, por último, un bachillerato (*Gymnasium*) para los futuros universitarios. La Conferencia justificaba su decisión alegando la necesidad de este esquema para la sociedad industrial: trabajadores con escasa formación, técnicos con formación media y muy pocos universitarios con formación superior (Apel, 1992).

Figura 14. Sistema educativo alemán en torno al 1960



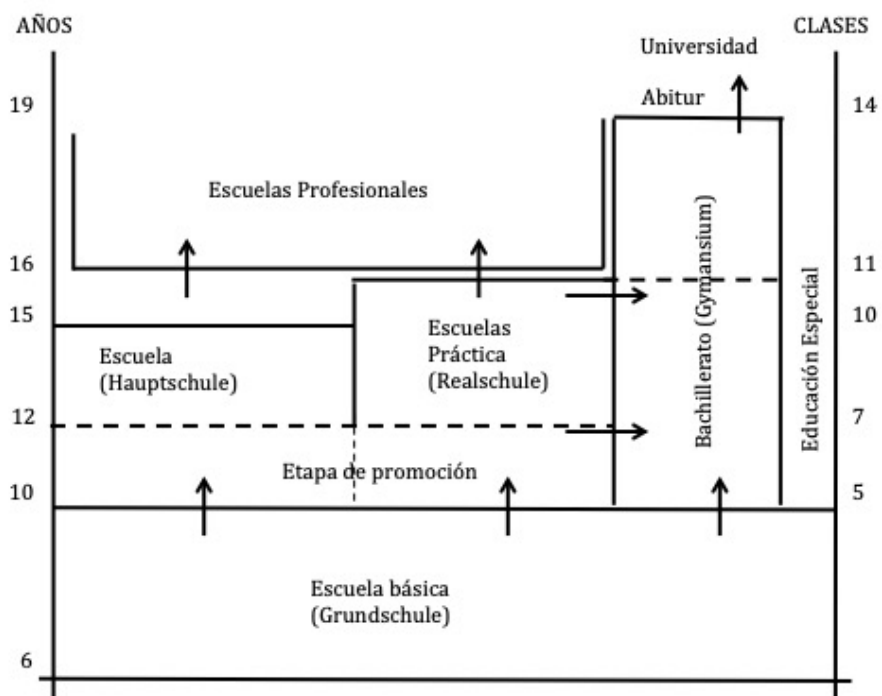
■ Incremento año obligatorio

Fuente: Apel (1992)

A partir de un estudio comparativo de 1959 (Apel, 1992) comenzaron a emerger presiones que empujaban al país hacia una nueva reforma. El Consejo Europeo, la OCDE y la Comisión Europea reforzaban la idea que el sistema alemán no era capaz de evolucionar como lo hacía la sociedad. El estudio, además, presentaba una propuesta que consistía en elevar el nivel de la *Volksschule*, seleccionando a los más capacitados y facilitándoles el acceso a otras enseñanzas. De esta manera, se reduciría el número de fracasos en el bachillerato y habría más afluencia en la educación superior. También se propuso crear una segunda etapa en la *Volksschule*, denominada *Hauptschule* (de séptimo al noveno curso), que permitiría revalorizar la escolaridad elemental, ofreciendo una educación más amplia y profunda. Y, para postergar la temprana decisión de qué vía cursar, proponían añadir una etapa de promoción de dos años para todos al inicio de secundaria. Esto daría dos cursos académicos de margen a la hora de decidir qué vía elegir y establecería un sistema con mayor igualdad de oportunidades para las clases bajas y más posibilidades de acceder a la educación superior (Apel, 1992). Otro de los cambios llevados a cabo a nivel regional fue la extensión de la escolarización obligatoria, dejándola en nueve años. El estado de

Hamburgo fue el primero en realizarlo (1949), mientras que el último fue el estado de Baviera veinte años después (Brunello, Fort y Guglielmo, 2009).

Figura 15. Sistema educativo en la República Federal Alemana



Fuente: Apel, 1992.

A finales de los años setenta y principio de los ochenta, algunos estados volvieron a ampliar el periodo escolar obligatorio, pasando de nueve a diez años.

Cambio de enfoque

La Conferencia permanente de ministros de educación publicó un informe en 1962 en el que reclamaba la necesidad de una planificación educativa a largo plazo, integral y nacional, y presentaba una planificación del sistema educativo para los siguientes veinte años. Pero las críticas no cesaban y el sistema alemán era tildado de falta de adecuación en los planes de estudio con contenidos desfasados y lejos de educar a una sociedad industrial moderna.

Pronto llegaron las evidencias: en 1964, se presentó un estudio sobre los estudiantes que finalizaban el Bachillerato en Europa y Alemania se situaba al final de la cola junto con Portugal. El sistema alemán se calificaba de “catástrofe educativa” y se señalaba como posible solución el aumento significativo de *Abitur* (prueba final de bachillerato) y se

apuntaba hacia los institutos y las universidades como piezas claves para la expansión educativa.

Con todos los antecedentes mencionados y las críticas recibidas, comenzaron los cambios con el objetivo de conseguir una pedagogía más científica y social: se llevó a cabo una modernización de los planes de estudio en todos los niveles educativos (desde de primaria hasta sexto grado) y educación vocacional, se reformó el canon de las asignaturas, se revisaron los fines educativos para que fueran claros y evaluables y se redactaron nuevos libros de texto y experimentaron nuevas vías de transmisión de contenidos (Baumert et al., 1992; Apel, 1992). Este cambio de paradigma fue un punto de inflexión en la política educativa de Alemania. Además, como consecuencia del cambio de enfoque pedagógico y las reformas curriculares, era necesaria la reestructuración de la formación de docentes. A finales de los sesenta se propuso una reforma en la formación de profesorado que se centró en la didáctica de las asignaturas, considerando las didácticas como un “área con entidad propia” (Baumert et al., 1992: 431). Este desarrollo de las metodologías didácticas tuvo especial influencia en la reestructuración curricular de la *Hauptschule*. Se conseguía superar esa dicotomía entre la instrucción de carácter popular de las escuela básica y elemental a la formación de orientación científica para el Bachillerato y, por tanto, reducir las diferencias entre los contenidos de los diferentes tipos de escuelas.

Creación de una nueva escuela

A principios de los setenta se creó un nuevo tipo de escuela secundaria: la *Gesamtschule* o escuela integradora. Esta institución nace como opción alternativa a las escuelas de secundaria ya existentes (*Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*), con el objetivo de evitar el encasillamiento permanente a una secundaria elegida a los diez años de edad y no cerrar la opción de acceder al bachillerato una vez finalizada la secundaria. La idea de eliminar las desigualdades sociales que estaba creando la segregación de escuelas y ofrecer una educación igualitaria no era bien acogida por todos los sectores. Esta nueva institución generaba mucha reticencia, especialmente a las familias procedentes de capas sociales medias, profesorado de institutos, universidades y partidos políticos conservadores. Esto provocó que la extensión de la propuesta fuera limitada, únicamente implementada con determinación por los gobiernos socialdemócratas y liberales, mientras que los conservadores crearon la opción como experimento social, con la excusa de suprimirlas si no se obtenían resultados favorables.

Los efectos que se generaron no fueron los esperados; la *Gesamtschule* se convertía en una entidad escolar para zonas con problemáticas sociales o grupos de alumnos marginados. Las familias más desfavorecidas se encontraron con una nueva opción, alternativa a la *Hauptschule*, que además ofrecía la posibilidad de acceder al *Gymnasium*. Por el contrario, la escuela que más cambios experimentó fue el *Gymnasium*, que pasó a ser la escuela que asumía las características atribuidas en principio a la *Gesamtschule*, con más del 30% de asistencia par cada cohorte (Tenorth, 1995).

Fase de contracción y freno en las reformas

Las desavenencias políticas y la crisis del petróleo del 1973, que reducía el presupuesto en educación, pararon los planes de una segunda fase de reformas. El documento, presentado en el mismo año bajo el nombre “Plan educativo general” (*Bildungsgesamtplan*), contenía una planificación educativa para todo el estado federal: se mantenía la estructura selectiva y se implementaban metas cuantitativas, entre ellas la ratio docentes-alumno, cuotas de graduación o la demanda de docentes. Esta última, con la expansión escolar de los años sesenta, era de especial interés ya que se preveía una gran incremento de natalidad que precisaba de nuevos docentes. Finalmente, el ministerio de Finanzas rechazó el proyecto por inviabilidad económica.

Reunificación y desaparición de la escuela unitaria

Entrados en los noventa, con la reunificación de Alemania, la Republica Democrática Alemana (RDA) modificó su sistema educativo para adherirse a la Republica Federal de Alemania (RFA), concluyendo así con cuarenta y cinco años de la escuela popular democrática, propia de los países del Este (Uhlig, 1995). El antagonismo de los sistemas educativos, escuela unitaria por la RDA y sistema estratificado de la RFA, dificultaba la supervivencia de ambos.

A partir de entonces, las decisiones en materia educativa de los estados de la Alemania del Este pasaban a ser competencia de los *Länder*, como estaba siendo tradición en la Alemania occidental y, en 1991, los cinco nuevos *Länder* federales publicaron la estructura escolar con sus respectivas leyes. Todos, exceptuando Brandeburgo y Berlín⁶, optaron por una escuela básica de cuatro años, mientras que la organización de la secundaria era más dispar. Los

⁶ En Berlín se amplió a toda la ciudad la Ley de Educación que hasta entonces únicamente estaba vigente en la parte occidental de la ciudad.

cinco estados ofrecían la opción de *Gymnasium* y *Realschule*, pero diferían entre la creación de *Hauptschule* y *Gesamtschule*.

El fracaso de la escuela unitaria no fue generado por su organización unitaria, sino por su inflexibilidad estructural, su utilización ideológica y su reglamentación burocrática. Aún así, la estructura escolar unitaria estaba bien valorada porque garantizaba la escolarización obligatoria para todos los niños y jóvenes y, además, iba unida a un amplio abanico de medidas sociales (Uhlig, 1995).

Formación de docentes

Aun habiendo una gran voluntad por mejorar el nivel de formación de los docentes, especialmente a mediados de los años setenta, no se consiguió llegar a ningún acuerdo que supusiera un cambio significativo. La falta de consenso no permitió que las propuestas de armonización de la remuneración de los diferentes docentes, así como de la formación inicial de estos (seis u ocho semestres de capacitación académica seguidos de dieciocho meses de servicio preparatorio) se llegaran a implementar como acuerdo de país y acabó siendo una decisión de estado. Se publicaron materiales y documentos para la formación de docentes, se reemplazaron diferentes tipos de formación por cursos graduados y se equiparó el salario de los docentes con formación académica a los funcionarios de alto cargo (Fürh, 1997), pero ninguna de estas medidas aportó una mejora sustancial y decisiva en la formación de los docentes.

La homogeneización de la formación de los diferentes docentes era una cuestión por la que se luchaba desde 1848, donde los maestros exigían una formación universitaria para todos. La diferenciación entre docentes, que se realizaba según el tipo de escuela o el nivel donde ejercía, iba a perpetuarse a lo largo de la historia. Sin embargo, la formación (en duración y contenido) se ha ido modificando, extendiéndose cada vez más y aumentando el contenido académico y pedagógico. A finales de los años setenta se consiguió unificar los docentes de secundaria inferior y superior, pasando a ser una formación de cuatro años (ocho semestres) con dos asignaturas de especialidad que les permitía dar docencia del quinto grado al doceavo. En 1982, el periodo de formación se extendió a cinco años.

A mitad de los setenta, se fue implementando el modelo de formación de docentes de bachillerato para el resto de docentes, aunque se seguía diferenciando la formación según el tipo de escuela y/o nivel de enseñanza. Este modelo formativo se dividía en dos fases: una

primera con la formación de una disciplina científica, la didáctica de la asignatura correspondiente, su aplicación práctica y los conocimientos necesarios de ciencias de la educación (pedagogía, psicología, sociología y filosofía) y una segunda fase que comprendía la práctica docente en las escuelas (Apel, 1992: 456). En 1986, la Conferencia permanente de ministros estableció un periodo de dos años para esta segunda fase. Ambas etapas finalizaban con un examen. Los exámenes para la profesión docente, realizados por los estados, se hacían de acuerdo con las recomendaciones de la Conferencia, para la unificación de criterios (Fürh, 1997). A pesar de la diferenciación de docentes, la condición de admisión para la formación era la misma para todos (*Abitur* o equivalente). Este modelo de formación consecutivo se mantuvo con la reunificación de Alemania, a pesar de que la República Democrática Alemana había implementado un modelo simultáneo.

A finales de los sesenta, los estados de Baviera y Hesse decidieron pasar la formación a las universidades a pesar de la recomendación del comité. Muchos otros estados siguieron su ejemplo y a mediados de los noventa eran pocos los que faltaban para hacer el cambio.

Reformas a partir del s. XXI

Las pruebas PISA⁷ fueron un punto de inflexión para la política educativa alemana. A partir de los malos resultados de la primera convocatoria, Alemania comenzó a realizar cambios en el sistema. Aunque en los años previos ya se hablaba de unas posibles reformas, entre ellas la del profesorado (Kotthoff y Terhart, 2013), no se plantearon modificaciones hasta que los resultados no fueron publicados.

Junto a este fenómeno, apareció el Proceso de Bolonia. La apuesta por un sistema de titulación de dos ciclos en los estudios superiores: grado y máster, originó cambios en la formación docente universitaria. Estos se tradujeron en la introducción del máster de dos años y la disminución de la duración del grado, en algunos casos, así como del periodo de inducción (pasando de veinticuatro a dieciocho meses).

PISA, impulsor de cambio

Se denominó “el shock de PISA” al efecto que generó la publicación de los resultados de la primera convocatoria de PISA en Alemania. El país germano no esperaba obtener unos

⁷ Las pruebas PISA, *Programme for International Student Assessment* o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, tienen como objetivo evaluar el rendimiento de los alumnos de quince años en tres áreas temáticas: lectura, matemáticas y ciencias. Las pruebas se aplican cada tres años y cada una de las evaluaciones se centra en una área temática.

resultados tan deficientes comparados con el resto de países, pensaba que su sistema educativo era uno de los mejores de Europa, al igual que su sistema económico. Esto fue debido, en parte, a la ausencia de estudios comparativos desde 1970 hasta mediados de 1990 y al hecho de pensar que los resultados académicos de los estudiantes estaban asegurados a partir del control ejercido sobre el currículum y la formación docente.

Los resultados de las primeras pruebas PISA no solo mostraban un rendimiento bajo del alumnado alemán, sino que además era el país que mayor diferencia presentaba entre estudiantes (la brecha de desigualdad era una de las más altas). Los cambios fueron inminentes y permitieron implementar una serie de reformas encaminadas a reducir las desigualdades y mejorar el rendimiento de los estudiantes (Davoli y Entorf, 2018).

Las medidas que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Prolongación de la jornada escolar, pasando de cuatro horas (en la mayoría de estados) a seis horas y media.
- Ampliación de la educación de la primera infancia (pre-escolar), lo que incluye una educación y atención en la primera infancia como derecho para todos los niños mayores de un año.
- Traspaso de autonomía a los centros.
- Creación de estándares nacionales para el rendimiento del alumnado.
- Reformación del seguimiento en la etapa de secundaria.

La última medida surgió como resultado de las críticas recibidas por el profesorado por no asesorar correctamente al alumnado y enviarlos por el trayecto erróneo.

En pocos años las reformas condujeron a una mejora significativa en el rendimiento educativo del país y a una reducción de la brecha entre los niños de entornos educativos favorecidos y desfavorecidos (Davoli y Entorf, 2018). Alemania fue uno de los tres países de la OCDE donde tanto los puntajes en matemáticas como los indicadores de equidad habían mejorado desde 2003 (OECD, 2015).

A pesar de las competencias que los *Länder* tenían atribuidas en educación y las dificultades que suponía cualquier tipo de propuesta nacional, no hubo ningún inconveniente cuando la Conferencia permanente de ministros propuso los estándares nacionales, todas las regiones estuvieron de acuerdo que se debía de reformar. Este rápido y unánime consenso se

atribuye a la efectividad que PISA ha generado, así como una mayor igualdad y libertad en las reacciones y las medidas tomadas (Chen, 2014).

PISA contribuyó también a un cambio importante en la idea de educación (Davoli y Enfort, 2018) y al desarrollo de un marco empírico para la investigación en educación, anteriormente poco desarrollado en Alemania, de alguna manera más orientado a la práctica y basado en competencias (Ertl, 2006; Neumann et al., 2010, citado en Davoli y Enfort, 2018).

Proceso de Bolonia

El proceso de Bolonia surgió con el objetivo de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basado en un recorrido universitario de tres ciclos (grado, máster y doctorado) (Íñiguez et al., 2016), que permitiese a los sistemas nacionales de educación superior un alto grado de comparabilidad, compatibilidad y transparencia y, por tanto, una mayor convergencia. Sin embargo, los países re-interpretaron esta propuesta y la aprovecharon para orientarla hacia las necesidades nacionales (Kuhlee, 2017), lo que Musselin llama la “re-nacionalización” del proceso de Bolonia (2008: 311). Es decir, lo que pretendía ser una homogenización de la educación superior en Europa acabó promoviendo la diversidad dentro y entre los sistemas nacionales de educación superior (Kehm, 2012; Witte, 2008, citado en Kuhlee, 2017). Alemania no fue menos y, con el planteamiento del EEES, las universidades ampliaron la oferta de programas de formación inicial de docentes, creando más disparidad de la ya existente entre los diferentes estados.

Las últimas regulaciones realizadas en el sistema educativo a través de los estándares son la introducción de la educación inclusiva (2014) y la digitalización (2019).

3.1.2.2. Estructura del sistema educativo actual

Alemania se caracteriza por tener una estructura educativa diversificada, lo que significa que hay diferentes itinerarios dentro de la educación secundaria.

Aunque la legislación y administración de los sistemas educativos son responsabilidad de los estados, hay un patrón similar entre ellos. La educación obligatoria empieza a los seis años y tiene una duración de nueve años (diez años en Berlín, Brandemburgo, Bremen y Turingia; en Renania del Norte-Westfalia, la duración a tiempo completo de la educación obligatoria es de nueve años para el *Gymnasium* y diez años para las otras opciones).

La educación primaria (*Grundschule*), que es la primera etapa obligatoria, es común para todos y tiene una duración de cuatro años (del primer grado al cuarto), seis para Berlín y Brandemburgo (del primer grado al sexto). La secundaria, por el contrario, como se mencionaba, es diversificada. La segregación se realiza en la entrada de la etapa (a los diez años) pero es posible cambiar durante los siguientes dos años, lo que se denomina la fase de orientación.

Para la elección del tipo de secundaria a cursar, se tiene en cuenta la opinión del centro educativo, aunque la decisión final, principalmente, recae en los padres aunque hay casos en los que es el centro educativo o la dirección del centro. Para ciertos tipos de escuelas, es necesario que el alumno haya demostrado tener un cierto nivel de habilidades y capacidades.

La educación secundaria inferior es la siguiente etapa y se divide en tres itinerarios: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*. Todos los itinerarios finalizan con distintos certificados y titulaciones entre ellos, de los que son responsables diferentes tipos de escuelas:

- *Gymnasium* proporciona una educación general con conocimientos más científicos que prepara para estudios universitarios. Normalmente engloba del quinto grado (o el séptimo en el caso de Berlín y Brandemburgo) hasta el doceavo o treceavo grado. La etapa educativa finaliza obteniendo el *Abitur*.
- *Hauptschule* ofrece una educación general básica que va desde el quinto grado (o séptimo en el caso de Berlín y Brandemburgo) al noveno (en varios casos al décimo) y la finalización de los estudios conduce a una titulación profesional o de acceso a la universidad. El título que se obtiene al completar los estudios es el *Hauptschulabschluss*.
- *Realschule* ofrece una educación más amplia que conduce también a una titulación profesional o de acceso a la universidad. Esta formación cubre del quinto grado (o séptimo en el caso de Berlín y Brandemburgo) hasta el décimo grado y al acabar se obtiene el *Realschulabschluss*.

Se puede diferenciar entre cuatro tipos de escuela: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium* que ofrecen una única formación y *Gesamtschule* que engloba dos o tres tipos de educación.

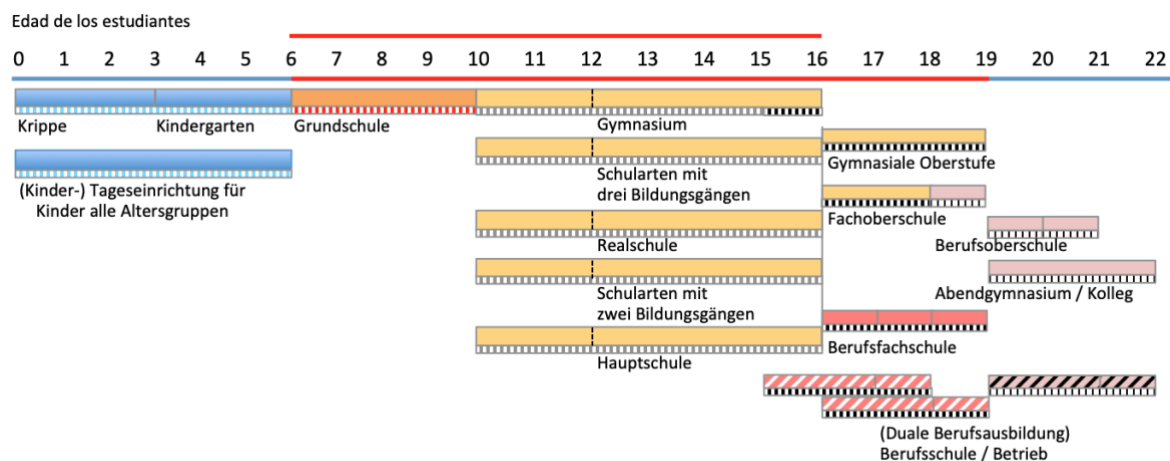
La educación obligatoria finaliza con esta etapa educativa y, en el caso de continuar estudiando, se pasa a la educación secundaria superior. En esta etapa se ofrece una

educación general y académica (*Gymnasium*), formación profesional a tiempo completo y formación profesional dentro del sistema dual. El itinerario a seguir dependerá de las calificaciones obtenidas en la educación secundaria inferior.

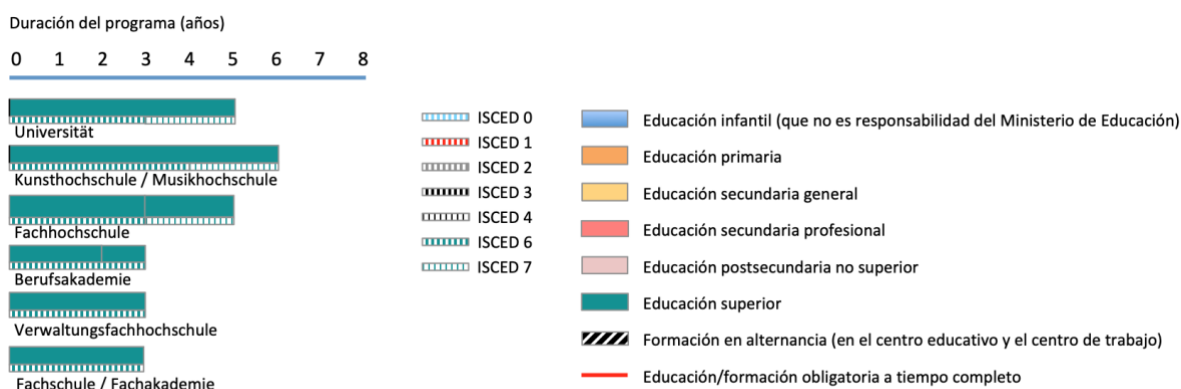
La formación profesional es muy amplia en Alemania, la mayoría de estados ofrecen hasta cinco diferentes escuelas (*Berufsschule*, *Berufsfachschule*, *Fachoberschule*, *Berufsoberschule* y *Gymnasium Berufliches*), con algunas formas específicas para cada *Länder*.

Por último, los estudiantes que han completado el nivel secundario superior y obtenido un título de ingreso a la educación superior pueden acceder a la educación terciaria. Esta etapa engloba las instituciones de educación superior y otras instituciones que ofrecen formación para acceder a una profesión.

Figura 16. Estructura del sistema educativo alemán



Nota: La educación obligatoria a tiempo completo finaliza a los 18 o 19 dependiendo del *Länder*.



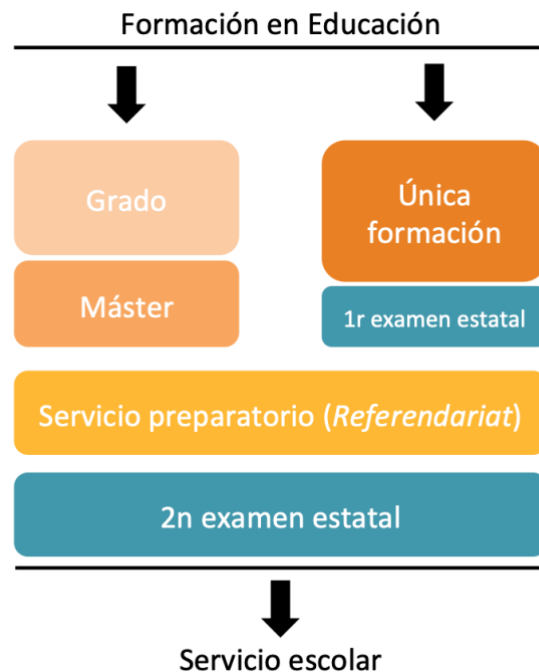
3.1.2.3. Formación inicial y entrada a la profesión docente

La responsabilidad de la formación del profesorado recaen en los Ministerios de Educación de cada *Länder*, los cuales regulan la formación mediante los exámenes estatales (primero y segundo) y el contenido formativo en el grado y máster.

En la mayoría de estados la formación inicial se divide dos fases: una primera compuesta por una doble formación consecutiva (grado y máster, de tres y dos años, respectivamente), y una segunda basada en un servicio preparatorio de dieciocho meses que concluye con el segundo examen estatal. La superación del segundo examen conlleva a la acreditación profesional como docente. Estas dos etapas formativas deben estar vinculadas y deben tener en cuenta las necesidades específicas de cada tipo de carrera docente (KMK, 2019). Para ello, la formación práctica durante la primera fase se ha incrementado en los últimos años y se han establecido centros de formación de docentes en todos los *Länder* para coordinar la formación de los docentes entre las facultades y garantizar una relación adecuada con la práctica docente.

La formación académica puede finalizar con el primer examen estatal o puede seguir con la estructura graduada de los estudios de educación superior. Actualmente, aquellos que tienen una estructura de estudios consecutivos (grado y máster), el máster reemplaza el primer examen estatal. Aún así, esta decisión recae en los *Länder*. El segundo examen, no obstante, debe permanecer y realizarse después del servicio preparatorio, independientemente de cómo estén organizados los estudios.

Figura 17. Posibles itinerarios de formación inicial de docentes



Fuente: Elaboración propia

Primera fase de la formación docente: formación inicial

La formación inicial de docentes se ofrece en las universidades, colegios técnicos/universidades técnicas (*Technische Hochschulen/Technische Universitäten*), facultades de educación (*Pädagogische Hochschulen*) y facultades de arte y música. Y se puede distinguir hasta seis tipos de formación inicial docente:

- Tipo 1 Formación para maestros en la *Grundschule* o educación primaria
- Tipo 2 Formación para maestros generales en educación primaria y en todos los tipos (o en un tipo) de escuelas de educación secundaria inferior
- Tipo 3 Formación en todos los tipos (o en un tipo) de escuela de secundaria inferior
- Tipo 4 Formación para las asignaturas de educación general en educación secundaria superior o para el *Gymnasium*
- Tipo 5 Formación para docentes en materias profesionales (traducido de *vocational subjects*) en educación secundaria superior o en escuelas profesionales
- Tipo 6 Formación de docentes en educación especial

Se ha considerado oportuno seleccionar tres universidades de diferentes *Länder*, para analizar los programas formativos para el docente de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Esta selección nos permitirá comprobar si existen diferencias entre estados, ya que son los *Länder* quienes determinan qué tipo de formación se requiere para cada tipo de docente. No obstante, en anexos se incluye una tabla que recoge la estructura y duración de la formación inicial por estados.

Los estados que a continuación se analizan son:

- Estado de Berlín con la Universidad Humboldt de Berlín,
- Estado de Baviera con la Universidad *Ludwig-Maximilians* de Múnich y
- Estado de Brandeburgo con la Universidad de *Potsdam*.

Esta selección se ha realizado con la intención de tener en la muestra el estado “central” (estado de Berlín), un estado de la antigua República Federal de Alemania (estado de Baviera) y otro estado de la antigua República Democrática de Alemania (estado de Brandeburgo).

Estado de Berlín: Estudios de docencia en la Universidad Humboldt de Berlín

En el grado en educación, que tiene una duración de tres años, hay que diferenciar entre la formación para el docente de primaria, que debe combinar tres asignaturas, y la formación del docente de secundaria, que consta de una asignatura básica y una segunda asignatura. Ambas formaciones incluyen ciencias de la educación, didáctica de la asignatura, prácticas escolares, inclusión y formación lingüística.

En el caso de los docentes que quieren impartir docencia en educación primaria, ésta comprende un total de 180 créditos, donde cada especialización tiene una carga de 42 créditos. Una de estas asignaturas se estudia en profundidad con 10 créditos adicionales y, además, se elige una área complementaria (10 créditos). En el caso de optar por la educación especial como especialización, la área complementaria también debe ser la de educación especial. Asimismo, hay una sección de pedagogía general de la educación primaria que consta de 8 créditos; la educación de idiomas, la inclusión y las ciencias de la educación representan 16 créditos y la tesis final 10.

En cuanto a la formación para docencia en escuelas secundarias integradas y escuelas de gramática, la formación comprende un total de 180 créditos, de los cuales 113 se asignan a

la especialidad troncal (incluida la tesis final) y 67 a la segunda asignatura. Los componentes de estudio profesional están incluidos.

Una vez cursado el grado, se puede acceder al máster que tiene una duración estándar de cuatro semestres (dos años) y comprende un total de 120 créditos. Esta formación sigue la misma estructura que el grado: tres asignaturas en el caso de primaria y dos asignaturas (una principal y una secundaria) en el caso de secundaria, además de los componentes de estudio profesional. También se realiza un semestre de prácticas, sin dejar de asistir a la universidad, y la realización de la tesis de máster. Esta se puede redactar, en el caso de primaria, sobre una de las tres asignaturas o sobre las ciencias de la educación; en el caso de secundaria, sobre la asignatura principal, la secundaria, una de las dos asignaturas de didáctica o sobre las ciencias de la educación, y en el caso de elegir la asignatura de educación especial, la tesis debe estar escrita sobre una asignatura de educación especial.

A continuación se realiza el servicio preparatoria que tiene una duración de dieciocho meses.

Estado de Baviera: Estudios de docencia en la Universidad Ludwig-Maximilians de Múnich

La universidad *Ludwig-Maximilians* de Munich (LMU) diferencia la formación inicial de docentes por tipos de escuela y presenta la siguiente clasificación:

- Formación para docentes de educación primaria (*Grundschule*)
- Formación para docentes de educación secundaria inferior (*Mittelschule*)
- Formación para docentes en la *Realschule*
- Formación para docentes en el *Gymnasium*

Formación para docentes de educación primaria (*Grundschule*)

La formación para los docentes de primaria tiene una duración estándar de siete semestres (nueve en el caso de ampliación) y se divide en cuatro bloques: didácticas, asignatura de enseñanza, ciencias de la educación y prácticas.

1. El estudio de las didácticas comprende cuatro áreas de estudio: didáctica de tres asignaturas (12 créditos cada una) y pedagogía y didáctica de la educación primaria (36 créditos). Esta última contiene estudios pedagógicos interdisciplinarios específicos de la escuela primaria y estudios didácticos de la misma etapa.

2. El segundo bloque se centra en la selección de una asignatura de enseñanza donde se estudia el contenido y la didáctica de la misma (72 créditos).

En total, se eligen cuatro asignaturas (una asignatura de enseñanza y tres de didácticas), de las cuales alemán, matemáticas y la asignatura de artes (arte, música o deporte) deben estar presentes, ya sea como enseñanza o didáctica.

La selección de asignaturas no tiene repercusiones en el empleo posterior (a diferencia del *Gymnasium*), ya que al ser educación primaria el docente impartirá casi todas las asignaturas de la etapa. Sin embargo, las calificaciones obtenidas en los exámenes estatales sí que repercutirán en la entrada a la profesión.

3. El bloque de ciencias de la educación cubre las áreas de pedagogía general (9 créditos), pedagogía escolar (9 créditos) y psicología (12 puntos ECTS). También incluye un área profesional (6 créditos) que sirve para profundizar o establecer prioridades de los estudiantes. Además, se debe obtener un total de al menos 9 créditos de las ciencias sociales, que se pueden elegir entre ciencias políticas, sociología o folclore, así como teología o filosofía. Al menos 3 ECTS deben ser del campo de la teología o la filosofía.
4. Las prácticas escolares incluyen: a) una práctica de orientación, b) una práctica escolar pedagógica y didáctica (6 ECTS), c) una práctica de didáctica relacionada con las asignaturas elegidas (3 ECTS) y, por último, d) una práctica adicional durante el curso (3 ECTS).

Además de las prácticas escolares, todos los futuros docentes deben realizar 8 semanas de prácticas no escolares, que se pueden dividir en secciones de dos semanas. Estas prácticas están destinadas a proporcionar una visión del mundo laboral fuera de la escuela y desarrollar oportunidades y considerar carreras profesionales alternativas.

Por último, debe realizarse un trabajo final (12 créditos) que debe centrarse en una de las asignaturas seleccionadas o en ciencias de la educación.

Formación para docentes de educación secundaria inferior (*Mittelschule*)

Cabe puntualizar que *Mittelschule* es el término general para las escuelas de secundaria inferior, lo que vendría a ser la primera etapa de la educación secundaria, ISCED 2. Sin embargo, en el estado de Baviera, las *Mittelschule* tiene una connotación y oferta ligeramente diferente al resto de escuelas secundarias; hay un énfasis mayor en la orientación profesional, un enfoque más práctico donde los estudiantes pueden adentrarse en el

entorno profesional en una etapa inicial y está enfocado para preparar a los estudiantes para una formación vocacional. Este tipo de centros sería comparable con los *Hauptstchule*, pero difiere de la *Realschule*.

La formación para impartir clases en *Mittelschule* es muy parecido a la formación de docentes de primaria. Ambas tienen la misma duración y el estudio se centra en la selección de una asignatura de enseñanza y tres de didácticas, también incluye formación en ciencias de la educación, prácticas (la misma carga de créditos) y el trabajo final de investigación. El único elemento que dista es una mayor importancia de las didácticas y la combinación de asignaturas.

Dos materias didácticas deben ser del área socio-cultural o de ciencias naturales, la tercera materia didáctica debe ser del área de arte (arte, música, educación física) o estudios religiosos católicos o evangélicos. En cualquier caso, el alemán o las matemáticas deben incluirse en la combinación, ya sea como asignatura de enseñanza o de didáctica. En total, la combinación de asignaturas debe tener cuatro asignaturas individuales diferentes.

Además, si la asignatura de educación física no es una de las asignaturas seleccionadas es necesario una cualificación básica en deporte (*Basisqualifikation im Fach Sport*) para impartir docencia, así como acreditar 3 créditos ECTS en el ámbito de orientación profesional.

El resto de contenido formativo (bloque de ciencias de la educación, prácticas y trabajo final escrito) coincide con la formación inicial de educación primaria.

Formación para docentes en *Realschule*

Esta formación tiene una duración de siete semestres (nueve en caso de ampliación), igual que las anteriores formaciones, pero en este caso se seleccionan dos asignaturas para especializarse, que incluyen el estudio del contenido y la didáctica de la materia. Cada asignatura equivale a 72 créditos y se dispone de 12 créditos más de libre disposición para profundizar en una o en las dos asignaturas.

La combinación de las asignaturas dependerá de la oferta de la universidad.

En cuanto al bloque de ciencias de la educación y al trabajo final escrito no hay diferencias con las anteriores formaciones. En las prácticas (escolares y no escolares) no hay mucha variación, únicamente disminuye la carga en la práctica de didáctica durante el curso (de 6 créditos pasa a 3).

Formación para docentes en el *Gymnasium*

La duración de esta formación es de nueve semestres (diez con psicología escolar como asignatura y 11 en el caso de extensión). Esta formación tiene una estructura similar a la formación de la *Realschule* con dos asignaturas de especialización, ciencias de la educación y prácticas.

Las asignaturas tienen una carga de 105 créditos cada una y hay 6 créditos adicionales para profundizar en una o ambas materias. La combinación de asignaturas está sujeta a la oferta de la universidad, como en el caso anterior.

En cuanto al resto de contenido coincide con el resto de formaciones.

Tabla 19. Distribución de los créditos ECTS en las diferentes formaciones

	Educación primaria (<i>Gundschule</i>)	Educación secundaria (<i>Mittelschule</i>)	Educación secundaria inferior (<i>Realschule</i>)	Educación secundaria superior (<i>Gymnasium</i>)
Asignatura de enseñanza	66	66	144 (72 cada una)	210 (105 cada una)
Pedagogía y didáctica de la etapa educ.	36	9	-	-
Asignaturas de didácticas	36 (12 cada una)	63 (21 cada una)	-	-
Ciencias de la Educación	36	36	36	36
Ciencias Sociales y Teología/Filosofía	9	9	-	-
Práctica escolar pedagógica y didáctica	6	6	6	6
Práctica de didácticas durante el curso	6	6	3	3
Área libre (para la asignatura de enseñanza)	6	6	12	6
Trabajo final escrito	12	12	12	12
Puntaje total	213	213	213	273

Fuente: Web de la universidad LMU (<https://www.lmu.de/>)

Primer examen estatal

Todas las formaciones iniciales de esta universidad finalizan con el primer examen estatal, a diferencia de otros *Länder*, que siguen la doble formación consecutiva grado y máster.

Una vez superado los créditos ECTS que se requieren se podrá acceder al primer examen estatal, que consiste en una serie de exámenes escritos y prácticos de las asignaturas seleccionadas. El número de exámenes varía en función de las asignaturas elegidas (tanto la de enseñanza, las de didácticas como de las especialidades). También se debe realizar el examen de ciencias de la educación.

La nota final estará formada por los resultados de los exámenes que se han realizado durante el curso (40%) y el resultado del primer examen estatal (60%).

Opciones de ampliación de la formación inicial

Además de la selección de asignaturas reglamentaria en cada formación, se puede ampliar el estudio mediante una asignatura adicional. Las opciones varían según la formación, aunque las formaciones de primaria (*Grundschule*) y secundaria (*Mittelschule* y *Realschule*) coinciden en las siguientes opciones: otra asignatura o ética, la titulación de educación especial o el estudio que conduce a la calificación pedagógica como profesor de asesoramiento. En el caso de los docentes de primaria y secundaria también pueden elegir entre el alemán como segunda lengua y el estudio de las didácticas de un grupo de asignaturas de la contraria a la suya.

Los docentes de *Gymnasium* para ampliar pueden elegir entre otra asignatura, polaco, checo o turco, filosofía/ética, formación para la calificación pedagógica como profesor de asesoramiento, psicología escolar o educación especial.

Examinarse de una materia adicional puede mejorar las posibilidades de ser aceptado en el servicio escolar estatal después del segundo examen estatal. Asimismo, existe la opción de ampliar la formación a posteriori, lo que implica que el primer examen estatal de esta asignatura se realiza después de haber obtenido el título de docente (después del segundo examen estatal).

Estado de Brandeburgo: Estudios de docencia en la Universidad de Potsdam

La Universidad de Potsdam ofrece una formación de grado y máster para todos los tipos de docentes, de tres y dos años, respectivamente, con un servicio preparatorio de doce meses después de la finalización del máster.

Esta universidad, distingue entre docente en educación primaria y educación secundaria (ISCED 2 y 3).

Formación para docentes en educación primaria

Para la formación en educación primaria, se estudian dos asignaturas (66 ECTS, 33 cada asignatura); la primera puede ser alemán, inglés o matemáticas, y la segunda asignatura se elige entre alemán, inglés, arte, matemáticas, música, ciencias generales o deportes. Además de estudiar las asignaturas, la formación también contiene el bloque de ciencias de la educación (18 ECTS), que incluye los aspectos pedagógicos y didácticos básicos de la inclusión, y el bloque de educación primaria (87 ECTS), que engloba los fundamentos científicos y didácticos de las asignaturas mencionadas y pedagogía y didáctica de la educación primaria, así como la tesis final (9 ECTS). En cuanto a las prácticas, durante el grado se realizan tres prácticas diferentes: práctica introductoria, práctica en el área educativo-psicológica y una jornada didáctica de prácticas en cada una de las dos asignaturas elegidas. Aún teniendo prácticas, la carga de créditos se ubica en otras materias.

En el caso del máster, se repiten los bloques estudiados en el grado pero con distinta carga formativa (ver Tabla 20). Las prácticas se dividen en una práctica de psicodiagnóstico (se basa en la práctica de métodos psicodiagnósticos mediante el análisis de características del comportamiento de los estudiantes en las áreas cognitiva, social y motivacional) y una práctica escolar de catorce semanas de duración.

Tabla 20. Contenido y carga docente (ECTS) para la titulación en Educación Primaria

	Grado	Máster
Asignatura 1	33	24
Asignatura 2	33	24
Ciencias de la educación	18	18
Educación primaria	87	12
Tesis	9	18
Prácticas	-	24
Total	180	120

Fuente: “eb de la universidad de Potsdam (<https://www.uni-potsdam.de/>)

Formación para docentes en educación secundaria (ISCED 2 y 3)

La formación de educación secundaria, igual que la primaria, también se compone de grado (tres años) y máster (dos años), con doce meses de servicio preparatorio.

En la formación de grado se incluye el estudio de dos asignaturas (hay diferentes posibilidades de combinación), ciencias de la educación, competencias académicas básicas y

la tesis final. En cuanto al máster, el contenido es similar, la única diferencia es la sustitución de las competencias académicas por la realización de las prácticas.

Las prácticas para esta posición docente sigue el mismo esquema que el docente de primaria: una práctica de orientación, una práctica en el área educativo-psicológica y una jornada didáctica de prácticas en cada una de las dos asignaturas elegidas para la formación de grado. Para el máster se realiza una práctica de psicodiagnóstico y una práctica escolar de catorce semanas de duración.

Tabla 21. Contenido y carga docente (ECTS) para la titulación en Educación Secundaria

	Grado	Máster
Asignatura 1	69	21
Asignatura 2	69	21
Ciencias de la educación	30	36
Competencias académicas básicas	3	-
Tesis	9	18
Prácticas	-	24
Total	180	120

Fuente: Web de la universidad de Potsdam (<https://www.uni-potsdam.de/>)

Segunda fase de la formación docente: servicio preparatorio

El servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst* o *Referendariat*) es obligatorio para todas las formaciones docentes y se realiza después de los estudios en la universidad o institución equivalente. Puede durar entre uno y dos años, dependiendo del estado. Esta fase tiene como objetivo proporcionar formación práctica en las escuelas sobre la base científica y didáctica de las materias y las competencias en ciencias de la educación, así como desarrollar las competencias establecidas en los estándares para la formación del profesorado en las ciencias de la educación.

Esta preparación se realiza en escuelas, escuelas de formación de docentes o centros similares, que están supervisados por el ministerio de educación de cada *Länder* y se lleva a cabo mediante seminarios introductorios, observación a otros docentes, docencia acompañada o en solitario y formación en seminarios.

Dependiendo del *Länder*, se puede realizar el servicio preparatorio en el extranjero, pero como máximo la mitad de la formación; la otra mitad del servicio debe completarse en Alemania.

Los mentores que acompañan y forman en esta fase son docentes con cierta experiencia científica y práctica, a los cuales se les reduce su propia docencia para enseñar en las escuelas o se les asigna una escuela de formación de docentes a tiempo completo por un periodo limitado. Estos reciben una formación continua en el servicio que es llevada a cabo por docentes altamente capacitados, tanto profesional como metodológicamente.

El servicio preparatorio finaliza con el (segundo) examen estatal, que consta de cuatro partes y debe presentarse ante una junta o comisión de examen estatal:

- un examen práctico de docencia que incluye lecciones de demostración en las asignaturas elegidas,
- un examen sobre cuestiones básicas de teoría educativa, legislación educativa y de servicio civil y administración escolar y, ocasionalmente, sobre aspectos sociológicos de la educación escolar,
- un examen sobre aspectos didácticos y metodológicos en las materias estudiadas y,
- en la mayoría de los *Länder*, un trabajo de investigación (e innovación) escrito relacionado con la teoría de la educación, la psicología pedagógica o la didáctica de una de las asignaturas estudiadas.

El examen estatal es un requisito previo, pero no una garantía de obtener empleo permanente en las escuelas públicas.

Para garantizar la calidad de la formación en el servicio preparatorio, se deben implementar medidas de evaluación externa e interna, donde el mentor (o director del centro) puede realizar informes evaluativos.

Entrada a la profesión

Una vez completado con éxito el servicio preparatorio, los maestros recién calificados pueden solicitar empleo permanente en las escuelas públicas. Según el *Länder*, la solicitud debe enviarse al Ministerio de Educación y Asuntos Culturales o a la autoridad responsable. La decisión de contratación se toma de forma centralizada sobre la base de las vacantes existente y de acuerdo con los criterios de aptitud, calificaciones e historial de logros. En

algunos estados, también se anuncian puestos teniendo en cuenta el perfil de una escuela en particular, en ese caso, la escuela es (a veces) quien recibe las solicitudes y participa en la selección de los candidatos, pero sigue siendo el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales o la autoridad escolar quien hace el nombramiento.

Los candidatos seleccionados suelen ser nombrados funcionarios públicos en periodo de prueba. Durante este periodo, que tiene una duración de dos años y medio y que en determinadas circunstancias puede reducirse o ampliarse (hasta cinco años como máximo), se supervisa la aptitud y el desempeño del docente con respecto a su futuro nombramiento como funcionario permanente. En el caso de ser contratado como docente asalariado, como ocurre en los estados de Berlín y Sajonia, tienen un periodo de prueba de seis meses.

3.1.2.4. Resumen

Los elementos que resumen el análisis del sistema alemán son los siguientes:

Vaivén de propuestas. El sistema educativo alemán ha vivido en constante vaivén de propuestas y negociaciones que no definían una directriz clara. Estos cambios de rumbo junto a los numerosos intentos de reforma afectó a la calidad de la formación de los docentes (Baumert et al., 1992), creando un desgaste de energía, especialmente en los docentes. No fue hasta finales de siglo XX que no se centró la atención en la formación de docentes. Hasta el momento, las consideraciones sobre si la formación de los docentes debía ser más exigente o estar directamente relacionada con el tipo de escuela en cuestión quedaban en segundo plano.

No-homogeneización de docentes. Durante muchos años la homogeneización de los diferentes tipos de docentes, y por extensión la formación de estos, ha sido un tema polémico. Como sucede en la mayoría de países, la formación inicial es un reflejo del sistema educativo. No se podría haber dado una homogeneización en la formación de docentes, si no había una armonización en la estructura del sistema educativo, ya que la formación de los docentes responde a la misma estructura que la del sistema educativo.

Mayor diversidad intranacional. A pesar de la influencia armonizadora del EEES y de la estandarización de las pruebas PISA, ninguna de los dos fenómenos favoreció a la homogeneización los diferentes modelos. Por el contrario, esto causó más diversidad entre estados, agitando así las bases del sistema educativo alemán.

Mayor control, menos autonomía. A partir del tropiezo de PISA, se implementaron los estándares de evaluación en el sistema educativo. Este nuevo mecanismo incrementó el control sobre los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en los últimos años y minimizó el riesgo de repetirse una caída como la vivida a principios de siglo XXI. El hecho de tener controlada más la situación limitaba las decisiones a nivel de centro, cediendo esa competencia a nivel local o regional. Según la OCDE (OECD, 2014a) el porcentaje de decisiones en los centros de secundaria inferior disminuyeron del 31% en 2003 al 23% en 2011.

3.1.3. Dinamarca

Dinamarca está integrada por tres partes autónomas: Dinamarca, las Islas Feroe y Groenlandia. El país se divide geográficamente en 5 grandes regiones: *Nordjylland*, *Midtjylland*, *Syddanmark*, *Sjaelland* y *Hovedstader*, y 98 municipios. Además del gobierno federal, hay 98 gobiernos locales (*kommune*), uno por cada municipio, que tienen competencias en diversas áreas, entre ellas la educativa.

Este país se caracteriza por un sólido estado del bienestar, donde la educación es gratuita desde el inicio de la escolarización obligatoria hasta los estudios de educación superior. De hecho, el estado del bienestar es el valor con el que más se representan la sociedad danesa, a este valor le siguen la libertad, la confianza, la igualdad ante la ley y la igualdad de género.

3.1.3.1. Contexto histórico político-administrativo

En los últimos años, las reformas adoptadas han tendido hacia la transparencia del sistema, especialmente a partir de la implementación de libre elección de centro y la publicación en abierto de los resultados académicos del alumnado. Esta transparencia ha implicado un incremento del control de los resultados que se ha hecho efectivo con la instauración de los objetivos estandarizados y de pruebas nacionales. La combinación de todos estos elementos han provocado la implementación de un sistema basado en la evaluación y la rendición de cuentas.

Este apartado, que se engloba en una única sección, se inicia con los organismos que participan en el ámbito educativo del país y, a continuación, se hace un breve inciso en las reformas del sistema educativo desde 1937 hasta la actualidad. Las primeras leyes educativas marcan la evolución de la estructura educativa hasta llegar a la estructura unitaria que regenta el sistema a día de hoy. El traspaso de competencias, la elección de centro, la

apertura y transparencia del sistema y los estándares educativos, completan las reformas hasta principios del s. XXI. La sección continúa con los cambios motivados por las pruebas PISA y las dos últimas reformas: formación de docentes y del sistema educativo.

Hacia una alta transparencia del sistema

A principios de los años setenta se aprobó el traspaso de competencias del estado a los gobiernos locales, que se fueron implementando durante los años ochenta y noventa. A partir de entonces se llevaron a cabo reformas de apertura y transferencia, siguiendo la idiosincrasia del país nórdico de ser transparente.

A partir del s. XXI, con la llegada de PISA, Dinamarca sucumbió a la fiebre del ranking internacional. Después de la publicación de los resultados del primer PISA en el 2000, Dinamarca se ha dejado guiar por la gran organización que vela por la cooperación y el desarrollo económico. Desde el 2006 se han llevado a cabo diferentes reformas en el sistema educativo danés: establecimientos de objetivos estandarizados, pruebas nacionales y nuevas medidas de evaluación.

Organismos de coordinación

Instituto Danés de Evaluación (Danmarks Evalueringsinstitut, EVA). El instituto es una institución independiente que depende del Ministerio de Educación y fue fundada en 1999. Las principales funciones de este organismo se centran en investigar y desarrollar la calidad de las guarderías y colegios, así como de los programas educativos, y facilita conocimiento a todos los niveles, tanto a los gobiernos locales, ministerios como profesionales en todas las instituciones educativas (EVA, s.f).

KL - Gobierno local de Dinamarca (Local Government Denmark, LGDK), llamado anteriormente Asociación Nacional de Autoridades Locales (*Kommunernes Landsforening*), se define como organización de interés para los 98 municipios que conforman Dinamarca y vela para asegurar que los municipios tengan el mejor marco posible para priorizar el bienestar y las finanzas y para el desarrollo del municipio a nivel local (KL, s.f).

Un sistema a la cabeza de Europa

Dinamarca, aunque tardó en instaurar una educación, en las leyes educativas de 1937, 1958, 1975 y 1993 se planteaban aspectos que se propondrán veinte años más tarde en otros países.

En la ley de 1937 ya se introdujo que el niño debería situarse en el centro de la educación y no el contenido. Aunque no se añadieron más asignaturas, se fortalecieron la conciencia nacional y los valores cristianos, además de promover y desarrollar las aptitudes y habilidades del alumnado, fortalecer su carácter y darles conocimientos útiles:

Fortalecer el sentido de los valores cristianos de los estudiantes, el amor por el hogar y nuestra gente y el país, el respeto por las opiniones de los demás y la comunidad entre los pueblos, especialmente los nórdicos (Jørgensen, 2017).

En 1958, se reformó la escuela en términos de estructura, eliminando la educación secundaria. La educación obligatoria, por lo tanto, comprendía siete cursos académicos y una vez finalizada se podía optar por una formación académica de tres años, seguir el octavo y noveno grado o dejar los estudios.

Con la ley del 1975, que promovía la igualdad de oportunidades, evitar la desigualdad social y apoyar el desarrollo de los estudiantes, se acababa de dar forma a la estructura unitaria. Se eliminaba finalmente la educación secundaria después del séptimo grado, aunque establecían divisiones de niveles en las materias teóricas (Folkeskoleloven, 1975).

Por último, en la ley de 1993 se abolió la división de los estudiantes por niveles haciendo de la escuela unitaria una realidad. Se introdujeron las materias de ciencia/ingeniería, estudios sociales e inglés a partir del cuarto grado. Además, se establecieron requisitos para la interdisciplinariedad y el trabajo de proyectos, incluida una asignación de proyecto obligatoria en el noveno y décimo grado, y se aumentaba el número de horas semanales (Folkeskoleloven, 1993).

Descentralización

En 1972 se formalizó la descentralización, aunque el proceso se fue implementando progresivamente durante los años ochenta y noventa. En el ámbito educativo, los gobiernos locales (municipalidades o *kommune*) se hicieron cargo de la gestión de los centros educativos, que incluía la contratación de personal docente. Concretamente, en 1992 el gobierno trasladó a las municipalidades la total autoridad sobre los asuntos del personal. Hasta entonces, la municipalidad era responsable de la contratación del personal pero tenía que pedir consejo al estado en el caso de despidos.

Con la descentralización nació un nuevo actor en la política educativa *Kommunernes Landsforening (KL)*, que acabará siendo relevante en el ámbito educativo. Por el contrario,

los sindicatos perdieron influencia en la agenda política escolar nacional; de ser partícipes en la elaboración de proyectos de ley pasaban a ser consultados después de haberse elaborado el borrador (Christiansen & Nørgaard, 2003).

Libre elección de centro, transparencia, apertura y estándares

En 1992 se introdujo la libre elección de centros, este cambio significaba que cada familia podía elegir libremente la escuela. Hasta el momento el centro educativo era asignado según la residencia. Esta modificación implicaba un aumento de competencia entre escuelas públicas que, por un lado, podía dificultar la unión de los docentes como profesión colectiva y, por otro lado, otorgaba a la escuela la autonomía para organizar su propio "producto", aunque la municipalidad podía interferir en esta autonomía (Andersen & Helgøy, 2007). Los sindicatos se opusieron a la medida, especialmente por las consecuencias que podía generar el primer efecto, creando una competencia y una división del cuerpo de docentes.

Más adelante llegaron las reformas de transparencia y apertura en la educación. Concretamente, en 2001 se aprobó el proyecto de ley que implicaba publicar las calificaciones promedio de todos los exámenes finales en cada escuela⁸. Cuatro años más tarde, coincidiendo con la revisión de la ley, se añadía la tasa de finalización de los estudiantes, la tasa de abandono y la tasa de transición a la educación superior u ocupación como información pública. La medida siguió adelante a pesar de la oposición del sindicato de docentes sobre la publicación de las calificaciones.

Por otro lado, en 2003-2006 el Ministerio de Educación establecía los Objetivos Comunes (*Falles Mål*). Se implementaban los objetivos de la enseñanza en función del nivel de conocimientos y habilidades a adquirir en las asignaturas obligatorias, así como también se establecían los objetivos para dichos niveles de conocimientos y habilidades. Para ayudar a los docentes a alcanzar estos objetivos, el ministerio publicaba un plan de estudios y una programación orientativos.

En 2006 se inició una evaluación de los *Falles Mål* que finalizó en el 2009. Los resultados indicaban que se debía revisar el propósito de las asignaturas, adaptar los objetivos intermedios y fortalecer la lectura, las matemáticas, las ciencias y el inglés (Børne- og

⁸ Según la OCDE, Dinamarca “hace públicos los resultados de los estudiantes en cifras nacionales agregadas en tres etapas específicas: calificaciones desde el noveno año; los resultados de los exámenes de fin de estudios obligatorios y los resultados de las pruebas nacionales introducidas en 2010” (OECD, 2020:17).

Undervisningsministeriet, 2020). El mismo año se propusieron los nuevos *Fælles Mål 2009*, que contenían la misma estructura que los anteriores: objetivos escalonados y finales, así como planes de estudio indicativos y guías didácticas para las asignaturas.

Consecuencias de PISA: pruebas obligatorias nacionales y evaluación “sistemática”

A partir de la publicación del documento *Reviews of National Policies for Education: Denmark 2004*, donde la OCDE realizó una serie de recomendaciones al país nórdico, es cuando se empiezan a implementar nuevas medidas en el sistema educativo. Este documento se elaboró a partir de los resultados de PISA 2000 y del análisis exhaustivo del país (contexto político, económico, social y educativo).

Cabe mencionar que en el proceso de implementación de las nuevas medidas, el gobierno central contaba con el apoyo del Instituto Danés de Evaluación, que evalúa y proporciona datos para mejorar la calidad de los centros educativos. De hecho, la OCDE también lo incluye en las recomendaciones asignándole acciones.

Uno de los principales cambios fue reforzar la evaluación en las escuelas públicas mejorando los instrumentos de evaluación y retroalimentación de los docentes (Beuchert & Nandrup, 2017). Para que todos los alumnos fueran evaluados con los mismos estándares y los resultados fueran comparables, se implementaron pruebas autoevaluativas que se realizan mediante un programa online.

Se requería que los docentes realizaran informes sobre el progreso de todos los estudiantes. Estos informes debían servir como evaluación formativa de los estudiantes y se debían especificar las áreas prioritarias de progreso basándose en otras evidencias. Las municipalidades también fueron partícipes en esta nueva medida; estas debían elaborar informes de calidad y planes de acción para la evolución y el desarrollo de la calidad de las escuelas. Toda esta sucesión de medidas confirmaba la aparición de un nuevo sistema basado en resultados (Andersen & Helgøy, 2007).

Y en el 2010 llegaron las pruebas obligatorias, que se implementan en diferentes cursos académicos de la educación básica (ISCED 1 y 2). Las pruebas, que continúan llevándose a cabo actualmente, tienen una doble función evaluativa. Por un lado, evalúan a nivel individual, el docente proporciona retroalimentación de manera personalizada al alumnado basado en los resultados de la prueba y los integra en el plan docente individual. Y, por otro lado, los resultados promedios se controlan a nivel escolar y nacional. La mayoría de

las pruebas son de opción múltiple y se adaptan al nivel del alumnado, lo que significa que el programa va haciendo preguntas con niveles de dificultad parecido a la competencia del estudiante en función del historial de respuestas. Lo que importa en este tipo de pruebas no es el mayor número de preguntas correctas, sino el nivel de dificultad de las preguntas que se respondan correctamente.

Con todas estas medidas, el sistema danés no solo pretendía controlar los inputs, sino también evaluar los outputs, tener mayor control sobre el sistema.

Después de la implementación de las pruebas obligatorias, se llevaron a cabo algunas investigaciones para analizar sus efectos.

Una mejor Folkeskole (reforma 2013)

La reforma “Una nueva escuela (primaria)” (*En ny folkeskole*), que entró en vigor en 2014, surgió como motivo de los resultados obtenidos en las pruebas de matemáticas, ciencias naturales y en lectura, y de la no-mejora del rendimiento académico de los estudiantes más débiles o de los que tienen más potencial. Esta reforma pretendía, por lo tanto, mejorar el nivel académico de los estudiantes y el nivel académico en la escuela pública. Para ello se plantearon tres objetivos: (1) garantizar que todos los alumnos alcanzaran su máximo potencial, (2) que la educación primaria y secundaria inferior redujera la importancia del entorno social en relación con los resultados académicos y (3) fortalecer la confianza en el sistema escolar y el bienestar de los alumnos (The Danish Government, 2018).

Para la consecución de los objetivos, se acordó actuar en tres áreas principales (Børne og undervisningsministeriet, 2013):

- Una jornada escolar más larga y variada con más y mejor enseñanza y aprendizaje
- Un mejor desarrollo profesional de docentes, personal pedagógico y directores de centro
- Pocos y claros objetivos y simplificación de normas y reglamentos

Para la primera acción, se alargó la jornada escolar, incrementando el número de horas en algunas asignaturas (danés, matemáticas, ciencia/tecnología, música y educación física), reforzando las lenguas extranjeras y se introdujeron nuevos cursos de artesanía y diseño, conocimientos de nutrición y asesoramiento educativo, profesional y sobre el mercado laboral. También se incorporó el aprendizaje asistido (enseñanza de apoyo), que se destinaba a las áreas de dificultad de los estudiantes, al estudio y a las tareas para ayudar a

abordar las desigualdades socioeconómicas. La municipalidad fue la indicada para organizar el tiempo y decidir la composición del personal en la docencia de apoyo, que podía ser ofrecida por docentes, educadores y otras personas con competencias relevantes.

Este incremento de horas lectivas afectó a todos los grados, quedándose en 30 horas para los tres primeros grados, 33 horas para el cuarto, quinto y sexto grado y 35 horas para el séptimo, octavo y noveno grado. Se debe mencionar que no se incrementó el número de profesionales en plantilla, con lo que derivó a un malestar docente que causó huelgas de trabajadores y cierres temporales de escuelas en el país. Para poner fin al conflicto el Parlamento aprobó una ley (núm. 409) que aportaba una mayor flexibilidad en la planificación de lecciones y el uso del personal docente, lo que permitió a las escuelas tener más libertad para la redistribución de los recursos, así como en la dotación de personal. La ley también simplificó y aligeró las reglas para los municipios, incluida la racionalización de los informes anuales de calidad y permitiendo una mayor flexibilidad en la composición de las juntas escolares (Nusche et al., 2016).

En cuanto a los docentes, se hizo hincapié en la formación continua y en tener las competencias docentes de la etapa educativa en las que se impartía docencia. De hecho se asignó una partida económica de mil millones de coronas danesas (DKK), equivalente a 135 millones de euros, para la formación continua de los docentes desde 2014 hasta el 2020. Además de esta acción sobre la formación continua de los docentes, que está dentro de la reforma escolar de 2013, se llevó a cabo una reforma de la formación docente el mismo año, aprobada en el 2012.

La tercera acción de la reforma también aplicó cambios curriculares a través de los “Objetivos Comunes” (*Fælles Mål*), que se propusieron clarificarlos y reducirlos debido a la dificultad de usarlos e interpretarlos. A diferencia de los “Objetivos Comunes del 2009”, los nuevo “Objetivos Comunes” se formulan como objetivos de competencia y objetivos de habilidades y conocimientos (Børne og undervisningsministeriet, 2020). Asimismo, se planteó la simplificación de normas y reglamentos. Estos objetivos serán de nuevo simplificados y se aumentará la autonomía de los docentes en 2018, después de un acuerdo político (OECD, 2020).

Cabe añadir que esta reforma alentó a las escuelas a abrirse y a trabajar más estrechamente con socios extracurriculares locales, como clubes deportivos y centros culturales.

Reforma en la formación de docentes

El 1 de junio de 2012 se aprobó la orden ejecutiva para la nueva formación docente, que entró en vigor el agosto del año siguiente. Esta nueva reforma pretendía ofrecer una formación docente profesionalmente más sólida y atractiva para reducir las tasas de deserción (EVA, 2018). El Ministerio de Educación e Investigación mencionó la necesidad de una reforma que se adaptase a las necesidades de la escuela primaria, fortaleciera la educación general y elevara el nivel de los docentes (Uddannelses og Forskningsministeriet, 2012).

Aunque la reforma se extiende a dieciséis puntos⁹, solo se entrará en los aspectos que más conciernen a esta tesis que son: los requisitos en la admisión y durante el periodo formativo, el contenido de la formación y la organización estructural.

Con esta reforma, además de reducir la deserción, especialmente en el primer año de formación, también se pretendía aumentar el prestigio y el reconocimiento de la profesión docente, para que fuera más atractiva para los jóvenes con más talento. Para ello, se acordó un nuevo modelo de admisión en la entrada a la formación docente basado en una nota numérica determinada combinado con entrevista de acceso. La nota mínima de acceso, que se obtiene de media en la educación secundaria superior, debe ser de siete, lo que equivale a un “C” en la escala ECTS o a un “notable” en España. El objetivo de la entrevista es ofrecer una cobertura más individual de la idoneidad del solicitante y asegurar la admisión de estudiantes calificados y motivados. Las propias instituciones de educación superior determinan el contenido y el alcance de las entrevistas de admisión y evalúan sobre esa base. Con el tiempo, el Ministerio de Educación elaboró una guía y un marco de entrevistas para las instituciones.

El contenido de la formación también se verá modificado. Los estudiantes a docentes deberán especializarse en tres materias, de las cuales una de ellas debe ser danés o matemáticas, además de fortalecer la formación básica de docentes que consta de dos materias principales: Educación general y Pedagogía y profesionalidad docente (*Almendannelse og Pædagogik og Lærerfaglighed*). En este grupo de asignaturas también se incluye la competencia relacional, la gestión en el aula, las competencias en relación a la inclusión e identificación de problemas sociales (Uddannelses og Forskningsministeriet, 2012). La reforma también elude al incremento de exigencias durante el periodo formativo,

⁹ Los dieciséis pilares que componen la nueva reforma se adjuntan en los anexos.

aumentando la carga de trabajo tanto en profundidad (dominio) como en amplitud (conocimientos). Por último, cabe mencionar que los estudiantes pasan a ser evaluados por competencias en las asignaturas de materias, en la formación básica del docente y en las prácticas.

En cuanto a la estructura de la formación, esta se flexibiliza ofreciendo la formación a través de módulos. Este sistema ofrece más oportunidad de crear un perfil más ajustado a los intereses y necesidades del mercado laboral, así como realizar una estancia internacional. Y, por último, se acuerda ofrecer una formación práctica que prepare mejor a los futuros docentes donde la escuela esté más presente en la formación. La selección de las escuelas de prácticas se deja a criterio de las instituciones de formación superior que deben establecer los requisitos de calidad para la selección. El Ministerio de Educación se proponía como objetivo con esta reforma formar, al menos, a un docente de prácticas de las escuelas que tienen estudiantes en prácticas para finales de 2014.

3.1.3.2. Estructura del sistema educativo actual

La estructura del sistema educativo danés se caracteriza por ser un sistema integrado, que se compone de diferentes fases. La primera fase educativa es la educación infantil (ISCED 0), que se divide en dos: de seis meses a tres años, donde se asiste al *Vuggestue*, y de tres a seis años, que se realiza en el *Børnehave*. A continuación se inicia la educación básica que coincide con la escolarización obligatoria (de los seis a los dieciséis) y comprende los niveles ISCED 1 y ISCED 2. Al finalizar la etapa obligatoria se inicia la educación secundaria superior, que puede ir desde los dieciséis a los diecinueve en el caso de la opción académica o *Gymnasium* o hasta los veintiuno y medio en la opción vocacional. Por último, la educación superior, dependiendo de la opción y los estudios, oscila entre tres y cinco años.

Desde el segundo grado (siete años) hasta el octavo (trece años) el alumnado realiza tests estandarizados nacionales que consisten en una prueba de lectura (danés) en segundo, cuarto, sexto y octavo grado, un prueba de matemáticas en el tercero y sexto grado, una prueba de inglés en el séptimo grado y pruebas de física/química, biología y geografía en octavo grado (Beuchert & Nandrup, 2017). Asimismo, una vez cursado el noveno grado, coincidiendo con la finalización de la educación básica, se realiza el examen de salida o examen de graduación (*folkeskolens afgangseksamen*). Este debe ser aprobado para acceder

tanto a la educación secundaria superior como a la formación profesional (Børne og undervisningsministeriet, 2021).

Tabla 22. Grados y asignaturas testadas en el programa de la prueba nacional

Asignatura de la prueba	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9
Danés, lectura		X		X		X		X	
Matemáticas			X			X			
Inglés							X		
Geografía								X	
Física/ Química								X	
Biología								X	
Danés como segunda lengua ¹⁰					X		X		

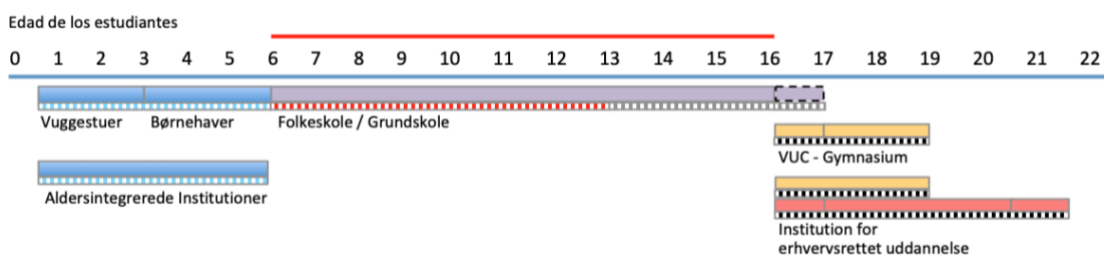
Fuente: Beuchert & Nandrup, 2017

X indica los grados que están sujetos a las pruebas nacionales con la opción de evaluar a los estudiantes en un grado superior o inferior (sombreado).

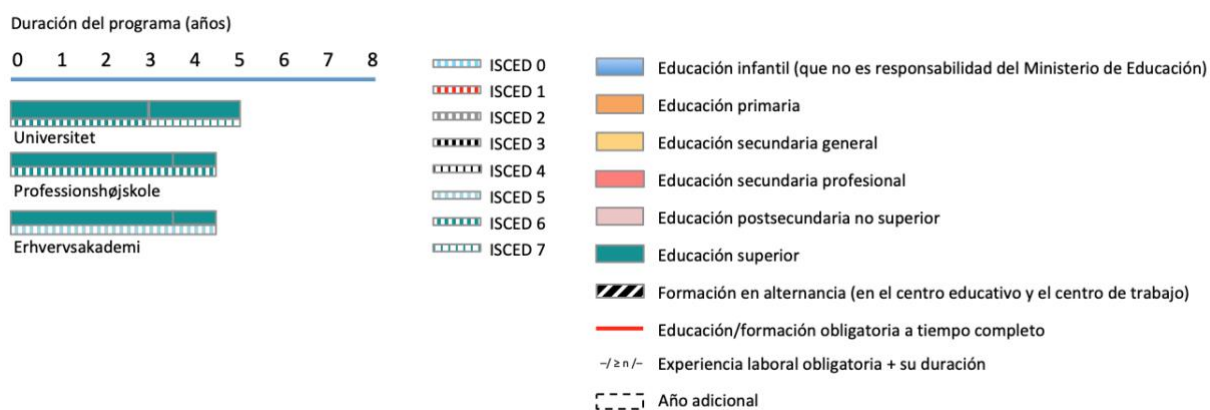
Igual que el sistema finlandés, Dinamarca también da la opción de alargar un año la educación básica de los dieciséis a los diecisiete, para prepararse mejor para la entrada a la educación secundaria superior.

El *homeschooling* está permitido en la sociedad danesa, aunque son una minoría las familias que eligen esta opción.

Figura 18. Estructura del sistema educativo danés



¹⁰ La prueba en esta asignatura es voluntaria.



Fuente: European Commission, 2019

3.1.3.3. Formación inicial y entrada a la profesión docente

Las *professionshøjskole* son las instituciones encargadas de ofrecer la formación inicial de docentes, lo que se podría traducir por *university college* o escuelas profesionales. Aunque, en el caso de docentes de educación secundaria superior, son las universidades quién primero ofrece una formación disciplinar y, después, las *professionshøjskolen* se encargan de la vertiente más pedagógica.

Este tercer apartado expone cómo se accede a la formación inicial, en qué consta esta formación y cómo se accede a la profesión. Dentro de este último y, para finalizar, se analiza una alternativa al acompañamiento en la entrada a la profesión, como es *Teach First*.

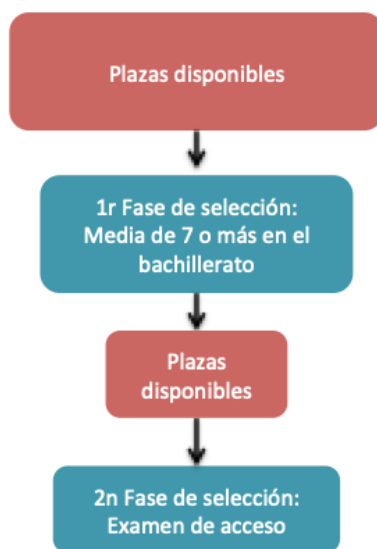
Acceso a la formación inicial

Para acceder a la formación inicial es necesario completar una educación secundaria superior o una educación equivalente. No obstante, la institución puede dar acceso a solicitantes que no tengan la educación académica necesaria si determina que su formación es compatible con los requisitos establecidos y podrán completar el programa educativo.

Hay dos procesos de selección. En primer lugar se ofrecen las plazas disponibles a los solicitantes que hayan obtenido un siete o más (lo que equivale a un “C” en la escala ECTS o un “notable” en España) de nota media en la educación secundaria superior, otorgando plaza de mayor a menor calificación. En segundo lugar, las plazas restantes se ofrecen a partir de un examen de ingreso que consta de dos entrevistas. La primera entrevista se centra en la motivación de los solicitantes para convertirse en docentes, mientras que la segunda entrevista se centra en la capacidad para leer y analizar textos profesionales. Se evalúan un total de seis dimensiones (motivación, capacidad analítica, comprensión de

textos profesionales, cooperación e integridad personal, capacidad ética y capacidad comunicativa) que se puntúan entre uno y siete puntos en cada una de las dimensiones. Se debe obtener al menos un total de 30 puntos para obtener acceso. En caso de obtener una puntuación inferior a 30, el candidato es rechazado y puede presentarse el año siguiente (European Commission, 2020).

Figura 19. Proceso de selección para el acceso a la formación inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la European Commission, 2020

Formación inicial

En Dinamarca se distinguen dos tipos de formaciones: la formación para docentes de educación primaria y, a la vez, de secundaria inferior, y la formación de educación secundaria superior. La primera, que englobaría la educación básica, se basa en un grado de Educación de cuatro años (240 créditos ECTS) que es ofrecido por seis colegios universitarios (*university colleges*) del país. El programa de formación sigue un modelo concurrente, donde se combina la formación teórica y práctica con la enseñanza general. La formación consta de 4 elementos principales (European Commission, 2020):

1. Competencias fundamentales del docente (60-80 ECTS)
2. Materias principales (120-140 ECTS)
3. Práctica docente (30 ECTS)
4. Proyecto de grado (10-20 ECTS)

Con el objetivo de poder diseñar diferentes tipos de perfiles y especializaciones, se permite la reubicación de hasta 20 créditos entre las “materias principales”, las “competencias fundamentales del profesor” y/o el “proyecto de grado”.

- 1) Las competencias fundamentales del docente, consta de dos áreas principales:
 - a. Pedagogía y profesionalismo docente. Esta incluye 4 áreas de competencias: aprendizaje y desarrollo del estudiante, competencia docente general, educación especial y enseñanza bilingüe.
 - b. Educación general: educación cristiana, información para la vida y ciudadanía.
- 2) Las materias principales se basan en las materias curriculares de la educación primaria y secundaria inferior. Generalmente, el estudiante a docente cursa tres materias didácticas, aunque el mínimo son dos y una de ellas debe ser danés o matemáticas.
- 3) Las prácticas, que se dividen en tres módulos, se centran en las siguientes áreas de competencias: didáctica, gestión de aula y trabajo de relación. Cada área tiene tres niveles de objetivos, uno para cada módulo de prácticas y los módulos se organizan de manera que se produzca un aprendizaje progresivo de menor a mayor complejidad (Uddannelses og Forskningsministeriet, 2015, orden ejecutiva 1068, § 12.). Las prácticas deben centrarse en las materias elegidas por el estudiante y cada módulo finaliza con una evaluación que asigna una nota numérica.

Las escuelas de prácticas que quieran recibir estudiantes docentes deben elaborar un plan educativo de acuerdo con la descripción de competencias para el periodo de prácticas en cuestión y la institución de educación superior debe aprobar el plan educativo.
- 4) El proyecto de investigación, al igual que las prácticas y las asignaturas, tiene como objetivo crear un vínculo entre la teoría y la práctica con miras a que el estudiante adquiera habilidades prácticas de base teórica en la preparación, realización y evaluación de cursos de docencia. Para ello, el proyecto debe basarse en un problema empírico específico, en el que se incluyan resultados de proyectos de investigación y desarrollo específicos y literatura basada en investigaciones dentro del área de la escuela primaria.

Por otro lado, la formación inicial de docentes de educación secundaria superior se lleva a cabo en las universidades y consta de una formación consecutiva de un grado de tres años y un posgrado¹¹ de dos. En el primer año de posgrado se adquiere la educación teórica general de la asignatura elegida y en el segundo se completa un programa de formación profesional para docentes de posgrado, que está dirigido a profesores de educación secundaria superior (*Pædagogikum*).

Entrada a la profesión

Los docentes son contratados por la municipalidad. No obstante, el consejo municipal puede delegar su responsabilidad al director del centro escolar, que junto a la junta escolar, formada por docentes, padres, madres y estudiantes, dan opinión a la junta de nombramientos de la municipalidad (Børne og Undervisningsministeriet, 2017, orden legal 1510).

Previo a la entrada a la profesión, no hay un programa de inducción oficial, ni tampoco un acompañamiento motivado o legislado por la administración pública. Sin embargo, desde principios de siglo XXI hasta 2013 muchas municipalidades tuvieron interés por implementar programas de inducción a causa de la escasez de docentes, de hecho muchos desarrollaron programas ofreciendo apoyo a los nuevos docentes (Frederiksen y Bonde, 2020). Paralelamente se estableció una red de apoyo a los docentes noveles formada por investigadores, representantes de municipalidades y ministerio, directores de escuelas, docentes, estudiantes a docentes y representantes del sindicatos de docentes. En esta red nacional se presentaron y se discutieron diferentes investigaciones y experiencias de programas de apoyo, pero desafortunadamente en 2013, a causa de la huelga de docentes y el cierre de escuelas como protesta de las condiciones laborales, la colaboración entre administración y personal docente se paralizó.

El hecho que las competencias en esta fase intermedia no estén definidas y, a la vez, haya tantos actores implicados, además de coincidir en un momento de congestión en la agenda política y de recursos en declive, dificulta formular unas recomendaciones conjuntas sobre el tema.

En 2018, se estableció una Comisión de Docentes (*Teacher Commission*) que elaboró en 2019 una serie de recomendaciones que sitúan a los centros educativos como responsables de la

¹¹ La OCDE utiliza la palabra “máster” mientras en los documentos oficiales se hace constar “posgrado”

implementación y propia gestión del programa de inducción. La Comisión aconseja que los centros aporten información sobre buenas experiencias e iniciativas que contribuyan a un buen comienzo para los docentes noveles y realicen experiencias preferiblemente en cooperación con los colegios universitarios. Asimismo, recomiendan que las municipalidades apoyen a los centros y establezcan una estrecha relación con los socios locales incluidos los sindicatos (Christensen, 2019 citado por Frederisken y Bonde, 2020).

Actualmente se están llevando a cabo diferentes programas de apoyo de manera informal. Por un lado, las municipalidades ofrecen un programa de apoyo a los docentes recién titulados que ocupan por primera vez un puesto de trabajo (Christensen, 2019) y, por otro, aparecen iniciativas privadas como *Teach First Denmark* (TF Denmark), que ofrece un acompañamiento a los estudiantes que realizan el programa de formación profesional para docentes de posgrado *Padagogikum*. Hay otras iniciativas privadas nacionales de menor magnitud que ofrecen los servicios que el sector público no proporciona, como es el caso de Golead, liderado por Trine Bek Gold.

Se ha creído conveniente entrar en profundidad con el programa TF por la repercusión que este tipo de formación está teniendo a nivel global.

Teach First Denmark

Teach First Denmark es una organización que busca ofrecer una educación de calidad a todos los niños y jóvenes del país, independientemente del origen social. El objetivo es seleccionar y distribuir docentes en formación en zonas y centros educativos desfavorecidos, para aportar un impacto positivo en la educación de los jóvenes y, así, reducir la inequidad social.

TF Denmark, al igual que otras 59 organizaciones, nace como filial asociada e independiente de *Teach For All* (TFA). A pesar de que todas las delegaciones de TFA comparten como principal enfoque la desigualdad social en el ámbito educativo, cada una de ellas actúa y se posiciona de manera diferente dependiendo del país, adaptándose al contexto del sistema: leyes, organización, sociedad, etc. En el caso de Dinamarca ha sido complicado penetrar en el sistema ya que el índice de pobreza del país es uno de los más bajos de Europa; 15,1 mientras la media europea se sitúa en el 23,4 (Eurostat, 2018). Pero aún no siendo el educativo el principal ámbito de actuación de esta organización, TFA ha encontrado un vacío en el que su programa se ajusta a las necesidades educativas de diferentes colectivos.

Cabe mencionar que *TF Denmark*, al igual que los otros TFA, emplean un proceso de selección exigente, eligiendo a graduados de otras disciplinas fuera del ámbito educativo, altamente capacitados y con un perfil muy competencial. Ditte Weldingh, directora de programa de TF Denmark, no define el programa de acompañamiento como un programa de formación de docentes (*teacher training*), sino como un programa de desarrollo de liderazgo (*leadership development*) y afirma que para ellos la educación no es lo más importante.

Todas las filiales de TF están dirigidas y financiadas localmente, lo que implica que cada delegación busca y recibe la financiación de las organizaciones del país donde reside. En el caso de Dinamarca está financiado por fundaciones privadas y apoyado por *Kommunernes Landsforening (KL)*, organización que tiene como objetivo cuidar los intereses comunes de los 98 municipios daneses, así como por varios ministerios y grupos de interés.

Win – win

El hecho que una organización de carácter privado ofrezca un acompañamiento a docentes en la entrada a la profesión es de gran utilidad para todas las partes implicadas: estudiantes a docentes, municipalidad y universidad. *TF Denmark*, mediante inversión por parte de la propia organización y de la municipalidad, acompaña y ofrece una formación a los estudiantes que añade valor a su bagaje y una posición laboral remunerada, facilita a las escuelas los docentes necesarios y esto se realiza a través de la universidad, que es quién dispone de esos futuros docentes. Cabe mencionar que para los estudiantes que ya tienen una titulación universitaria el ser partícipe del programa de *TF* tiene un gran incentivo, ya que es la municipalidad y el propio programa quién financia la formación.

La relación entre la universidad y el resto de organismos involucrados en el proceso es casi nula. La universidad se limita a poner en contacto a los estudiantes previamente graduados que se matriculan en el programa de formación de docentes con *TF* y el propio programa acude al concurso público de la municipalidad, igual que el resto, para obtener plaza en las escuelas. En la mayoría de casos, los candidatos de *TF* ganan la plaza ya que tienen un coste inferior y una preparación más elevada (D. Weldingh, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

Este programa no sería viable sin financiación externa, el coste de un acompañamiento es tan elevado que es el motivo principal de la inexistencia de este en Dinamarca (J. Christiansen, comunicación personal, 15 de febrero de 2018).

3.1.3.4. Resumen

Los elementos que caracterizan el sistema educativo y formativo danés de los últimos años se pueden resumir en tres aspectos: el control, la (des)responsabilidad y los programas alternativos.

Menor autonomía, mayor control. El camino tomado por Dinamarca con la introducción de estándares mínimos, la ley de transparencia y apertura, pruebas nacionales e informes de evaluación y calidad, hace que la autonomía de la municipalidad (y centros educativos) se vea truncada por la rendición de cuentas. Estas nuevas medidas, basadas en el control de resultados, puede conllevar a una sobrecarga laboral e incluso crear tensión en la gobernanza educativa entre el nivel central y local (Andersen & Helgøy, 2007).

Fase vacía de responsabilidad. En Dinamarca, las competencias educativas se reparten, principalmente, en dos niveles: gobierno central y municipalidades. Lo mismo ocurre entre la formación inicial, donde el gobierno central tiene las competencias en formación y las municipalidades son las responsables de los docentes y la entrada a la profesión. Sin embargo, la fase intermedia entre la formación inicial y la entrada a la profesión queda vacía de responsabilidad, aunque con una suma extensa de actores implicados. En Dinamarca, al tener una política tan descentralizada, centrada en las necesidades locales, tiene más lógica que sean los centros educativos y/o las municipalidades quién se encarguen de la implementación de los programas de inducción. No obstante, el riesgo de no haber una política nacional puede convertir esta fase formativa en una cuestión arbitraria (Frederiksen y Bonde, 2020) y los programas de inducción variarán de un municipio a otro, e incluso, de una escuela a otra, siendo decisión del director si proveer a los nuevos docentes de un acompañamiento. *TF Denmark* no se crea con intención de substituir a ningún organismo público, pero el servicio que ofrece se ajusta a las necesidades educativas del momento donde todos los agentes implicados se ven beneficiados con su participación.

Programas alternativos. Programas como *TF Denmark* ayudan a hacer la entrada a la profesión más fluida, pero se alejan del propósito que tiene un programa de inducción con en el que se pretende atenuar el *reality shock* entre la formación inicial y el acceso a la

profesión a través del acompañamiento o mentoraje, por lo que no contribuye a reducir el abandono en la profesión docente. El hecho que el programa de *TF Denmark* se centre en estudiantes ejemplares con una formación disciplinar no relacionada con la educación, consigue unos efectos deseados a corto plazo: motivación y permanencia por parte de los docentes instruidos, pero no a largo plazo. Concretamente, a partir del tercer año, un alto porcentaje de docentes que participan en este programa abandonan la educación y regresan a puestos laborales relacionados con su *background* disciplinar, con lo que no aportan solución al ámbito educativo.

3.1.4. Cuadro sinóptico

A continuación se presenta un cuadro sinóptico que recoge y compara la información más significativa de Finlandia, Alemania y Dinamarca en cuanto a formación inicial e inducción o programa de acompañamiento como principales y únicas variables. La primera categoría (“Formación inicial”) incluye 4 parámetros: entrada, estructura, prácticas y salida y la segunda (“Inducción o programa de acompañamiento”) abarca 5 parámetros: entrada, estructura, evaluación, mentor y participantes.

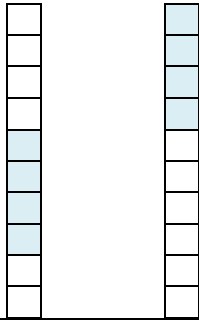
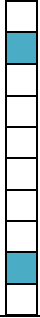




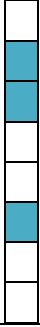
En cuanto a la segunda categoría a analizar “Inducción o programa de acompañamiento”, en el caso de Finlandia, al no haber un programa de inducción oficial, se ha introducido la información correspondiente al programa VERME y, en el caso de Dinamarca, por el mismo motivo, el programa de inducción de *Teach First Denmark*.

Tabla 23. Cuadro sinóptico

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
I. Formación inicial	1. Entrada	1.1 Nivel de entrada	ISCED 3	ISCED 3	ISCED 3
		1.2 Requisitos	Prueba nacional y prueba específica de cada universidad	No	Calificación; de 7 o más (calificación danesa, lo que equivale a "Notable" en España o "C" en la escala ECTS. En el caso de obtener menos de 7 se debe esperar a las plazas restantes y realizar un examen de ingreso)
		1.3 Modalidades de entrada	Se puede acceder desde ciclo formativo pero debe realizar igualmente la prueba nacional que da acceso a la universidad y la prueba específica de cada universidad	1 opción de entrada	2 opciones de entrada: 1) la académica, procedente de los estudios de secundaria superior 2) el programa de maestro por mérito. El solicitante debe haber completado un máster, un grado o un grado profesional, o cumplir con los siguientes criterios: · Tener al menos 25 años de edad. · Haber completado un programa de formación profesional (mín. ISCED 3) · Acreditar al menos dos años de experiencia laboral.
	2. Estructura	2.1 Quién determina la formación inicial	Universidades	Universidades y Länder	Universidades, aunque el estado establece las líneas generales
		2.2 Instituciones que imparten la formación inicial	Universidad para ambos docentes	Universidad	Colegios universitarios (university colleges)
		2.3 Estudios	<ul style="list-style-type: none"> • “ Docentes de aula” (docentes de primaria) • “ Docentes de materia” (docentes de educación secundaria) 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de educación primaria • Docentes de educación secundaria inferior (<i>Mittelschule</i>) • Docentes en la <i>Realschule</i> • Docentes en el <i>Gymnasium</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de educación básica (ISCED 1 y 2) • Docentes de educación secundaria superior (ISCED 3)
		2.4 Estructura de la formación	Grado + máster, independientemente de los estudios	Dependiendo del <i>Länder</i> : a) Grado + máster b) Formación y 1r examen estatal	2. Docente de ISCED 1 y 2; Grado 3. Docente de ISCED 3; Grado + máster (el grado es disciplinar y es impartido por la universidad de dicha disciplina; la facultad universitaria de educación imparte el máster)

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
	2.5 Duración		10 semestres / 300 créditos para ambos docentes	Varia según el <i>Länder</i> y los estudios*: a) Grado + máster 12. 10 semestres (6+4) / 300 créditos (independiente de la etapa educativa) b) Formación y 1r examen estatal 13. ISCED 1 y 2: 7 semestres / mín. 210 créditos 14. ISCED 3: mínimo de 9 y máximo de 10 semestres / mín. 270 créditos ECTS. *Esta información pertenece a los <i>Länder</i> de Baviera, Berlín y Brandemburgo. Para ver la duración y carga de créditos de ECTS de los diferentes estados mirar tabla en Anexos " Estructura y duración de la formación inicial de	4. ISCED 1 y 2: 8 semestres / 240 créditos 5. ISCED 3: grado disciplinar + máster de 150 ECTS (la duración varía dependiendo de la universidad que ofrece el programa, pero coinciden en la carga de créditos)
	2.6 Modelo de formación inicial		Profesionalización docente (nuevos modelos) en ambas formaciones	Profesionalización docente en todas las formaciones	6. Docente de ISCED 1 y 2: profesionalización docente 7. Docente de ISCED 3: Tradición académica (modelos tradicionales)
	2.7 Contenido de la formación inicial docente (unidades en créditos ECTS)		Docente de aula (Univ. Helsinki) 31. Curriculares: 80 (26,7%) 32. Didácticos: 60 (20%) 33. Pedagógicos/psico: 50 (16,7%) 34. Prácticas: 20 (6,7%) 35. Investigación: 70 (23,3%) 36. Otros (lengua y comunicación): 20 (6,7%) Docente de materia (Univ. Helsinki) 37. Curriculares: 180 (60%) 38. Didácticos: 0 39. Pedagógicos/psico (incluyen las prácticas): 60 (20%) (prácticas: 20) 40. Investigación: 40 (13,3%) Otros (lengua y comunicación): 20 (6,7%)	Berlín (Univ. De Humboldt) - Grado y máster >ISCED 1: 15. Curriculares: 191 (63,7%) 16. Didácticos: 18 (6%) 17. Pedagógicos/psico: 32 (10,7%) 18. Prácticas: 24 (8%) 19. Investigación: 25 (8,3%) 20. Otros (formación lingüística): 10 (3,3%) >ISCED 2 y 3: al haber la opción de combinar varias asignaturas no da un plan de estudios Baviera (Univ. Ludwig-Maximilians de Múnich) - Formación y 1r examen estatal. > <i>Grundschule</i> y <i>Mittelschule</i> : 21. Curriculares: 72 (33,8%) 22. Didácticos: 72 (33,8%) 23. Pedagógicos/psico: 36 (16,9%) 24. Prácticas: 12 (5,6%) 25. Investigación: 12 (5,6%) 26. Otros (C. Sociales y teología/filosofía): 9 (4,2%) > <i>Realschule</i> : 27. Curriculares: 156 (73,2%) 28. Didácticos: 0 29. Pedagógicos/psico: 36 (16,9%) 30. Prácticas: 0 (0,0%)	8. Pedagógicos/psico: 60-80 (25-33,3%) 9. Curriculares y didácticos: 120-140 (50-58,3%) 10. Prácticas: 30 (12,5%) 11. Investigación: 10-20 (4,2-8,3%)

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
				<p>41. Investigación: 12 (5,6%) ><i>Gymnasium</i>: 42. Curriculares: 216 (79,1%) 43. Didácticos: 0 44. Pedagógicos/psico: 36 (13,2%) 45. Prácticas: 9 (3,3%) 46. Investigación: 12 (4,4%)</p> <p>Brandemburgo (Univ. de Potsdam) - Grado y máster. >ISCED 1 47. Curriculares: 114 (38%) 48. Didácticos: 99 (33%) 49. Pedagógicos/psico: 36 (12%) 50. Prácticas: 24 (8%) 51. Investigación: 27 (9%) >SEC I (ISCED 2): 52. Curriculares: 180 (60%) 53. Pedagógicos/psico: 66 (22%) 54. Prácticas: 24 (8%) 55. Investigación: 27 (9%) 56. Otros (habilidades académicas básicas): 3 (1%) >SEC II (ISCED 3) 57. Curriculares: 198 (66%) 58. Pedagógicos/psico: 48 (16%) 59. Prácticas: 24 (8%) 60. Investigación: 27 (9%) Otros (habilidades académicas básicas): 3 (1%)</p>	
	3. Prácticas	3.1 Créditos ECTS de prácticas Información: La carga de créditos en prácticas varía según la universidad, la estructura de la formación y (en algunos casos) a quién va dirigida.	Helsinki. 2 prácticas 20 (12+8) créditos (6,67% del total). Hay unas terceras prácticas "prácticum oculto" que se sitúa en periodos de trabajo dentro de los estudios teóricos	<p>Berlín (grado + máster): 3 créditos + 24 créditos (9% del total) Baviera (formación y 1r examen estatal): ><i>Grundschule</i> y <i>Mittelschule</i>: 3 prácticas de 6, 3 y 3 créditos, respectivamente (12 créditos ECTS; 5,6%); ><i>Realschule</i> y <i>Gymnasium</i> 2 prácticas de 6 y 3 créditos ECTS (9 créditos ECTS; 4,2% y 3,2%, respectivamente) Brandemburgo (grado + máster) >Grado: 3 prácticas, pero los créditos están ubicados en otras materias. >Máster: 2 prácticas (psicodiagnóstico y semestre práctico) de 24 créditos ECTS (8% del total)</p>	30 créditos repartidos en 3 estancias (12,5% del total)

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
		<p>3.2 Distribución de los periodos de prácticas</p>	 <p>>Prácticas de la especialización secundaria: 2.º y 3.º curso (grado)</p> <p>> Prácticas de la especialización principal: 4.º y 5.º curso (máster)</p>	<p>Berlín. Grado: a partir del 2.º semestre. Máster: 3.º semestre</p>  <p>Baviera. ><i>Grundschule</i> y <i>Mittelschule</i>. Práctica 1: el 3.º semestre (se desarrolla en diferentes momentos: una fase en otoño, una fase relacionada con el estudio en invierno y una fase final en primavera). Práctica 2: 5.º semestre. Práctica 3 o adicional: no hay un semestre específico para la realización, aunque es la última en realizarse y se puede juntar con la segunda práctica.</p>  <p>><i>Realschule</i>. Práctica 1: No se especifica semestre. Se recomienda después de la práctica de orientación y en dos semestres escolares consecutivos. Práctica 2: depende de la asignatura; la mayoría se ubican durante el 4.º, 5.º y 6.º semestre.</p>  <p>><i>Gymnasium</i>. Práctica 1: No se especifica semestre. Se recomienda después de la práctica de orientación y en dos semestres escolares consecutivos. Práctica 2: se recomienda no antes del 3.º semestre; a más tardar dos semestres antes de que se alcance el periodo estándar de estudio (en los gráficos, depende de la asignatura, la mayoría se ubican durante el 5.º, 6.º, 7.º y 8.º semestre).</p>  <p>Brandemburgo. Grado (3 prácticas): 1) 1.º semestre, 2) 3.º o 4.º semestre y 3) finalización del grado. Máster (2 prácticas): 1) 1.º semestre y 2) 3.º semestre.</p> 	 <p>> ISCED 1 y 2: Las estancias se realizan en el 3.º, 6.º y 7.º semestre</p> <p>> ISCED 3: el plan de estudios no sitúa las prácticas en ningún momento específico. Se recomienda realizarlas una vez superado todos los módulos de Pedagogía y Profesionalismo Docente y el módulo 1 en las asignaturas de docencia.</p>

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
		3.3 Duración de los periodos de prácticas	<p>>Prácticas de la especialización secundaria: 7 semanas</p> <p>> Prácticas de la especialización principal: 5 semanas</p>	<p>Berlín: 6 semanas (grado) + 1 semestre (máster) Baviera.</p> <p>><i>Grundschule y Mittelschule</i>. Práctica 1: dos bloques de 3 semanas cada uno. Práctica 2 y 3: 1 semestre (junto con clases).</p> <p>><i>Realschule y Gymnasium</i>. Práctica 1: dos bloques de 3 semanas cada uno. Práctica 2: 1 semestre (una mañana a la semana, 4h).</p> <p>Brandemburgo.</p> <p>>Grado ISCED 1. Práctica 1: 10 semanas. Práctica 2: 30h (se pueden distribuir de dif. maneras: 10 días, 15 semanas o 30 semanas). Práctica 3: 1 día (1 lección)</p> <p>>Grado ISCED 2 y 3. Práctica 1: 2 semanas. Práctica 2: 30h (se pueden distribuir de dif. maneras: 10 días, 10 semanas o 15 semanas). Práctica 3: 1 día (1 lección)</p> <p>>Máster. Práctica 1: 30h (no se especifica la duración en semanas). Práctica 2: 14 semanas</p>	<p>Todas las estancias tienen una duración de 6 semanas (la del máster también se puede organizar de manera flexible durante varias semanas)</p>
		3.4 Institución realización prácticas	<p>> Prácticas de la especialización secundaria en escuela anexa a la Universidad</p> <p>> Prácticas de la especialización principal en escuelas de prácticas municipales</p>	<p>Berlín. Escuelas regulares Baviera. Escuelas regulares Brandemburgo. Escuelas regulares</p>	<p>Escuelas regulares</p>
		3.5 Modelo de prácticas	<p>Concurrente</p>	<p>Concurrente</p>	<p>Concurrente (ISCED 1 y 2) y consecutivo (ISCED 3)</p>
		4.1 Nivel de salida	<p>ISCED 7</p>	<p>Berlín: ISCED 7 Baviera: ISCED 7 Brandemburgo: ISCED 7</p>	<p>ISCED 6 (ISCED 1 y 2) ISCED 7 (ISCED 3))</p>
	4. Salida	4.2 Habilita profesionalmente	<p>Sí</p>	<p>No</p>	<p>Sí</p>

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
II. Inducción o programa de acompañamiento	5. Entrada	5.1 Requisitos	Ejercer como docente	Haber superado la formación previa (grado y máster o formación y primer examen estatal)	Requisitos: tener una titulación universitaria y nivel B de matemáticas; y pasar un proceso de selección compuesto por diferentes pruebas. La admisión final depende de: 1) si se obtiene empleo en una escuela a través de un procedimiento de contratación abierto y 2) si es admitido en el programa de formación docente (máster, 150 ECTS) en Absalon University College o en Copenhagen University College
		6.1 Duración	No un tiempo determinado	Entre 1 y 2 años, dependiendo del Lándar	2 años
		6.2 Etapas	No	Sí, 2 fases. Una primera, de un semestre, que sirve como introducción a las actividades educativas y docentes bajo supervisión, y se centra en observar y ayudar a otros docentes durante sus clases. Al finalizar esta fase hay una evaluación desde el centro y, si ésta es positiva, empieza la 2ª fase donde se le asigna una clase como docente titular para el siguiente año (2 semestres) que debe gestionarse con las tareas que ello conlleva	Fase de introducción (6 semanas en una escuela de verano) + programa de inducción (2 años)
		6.3 En qué momento se desarrolla	Durante la profesión docente	Antes de entrar a la profesión docente	Durante la profesión docente pero recibiendo la formación paralelamente
		6.4 Programa de inducción formalizado	No formalizado, voluntario	Sí, obligatorio	No
	6. Estructura	6.5 Tipo de apoyo que ofrece el programa	Personal	Personal, social y profesional	Personal y profesional
		6.6 Tipo de actividades	Discusión y reflexión	Seminarios introductorios, observación a otros docentes, docencia acompañada o en solitario y formación en seminarios. Al margen del centro escolar, el estudiante debe asistir al centro de formación docente para recibir clases de pedagogía, derecho legal, didácticas específicas de la especialidad elegida y reflexión sobre la práctica. Debe elaborar también un trabajo de investigación e innovación	Docencia a tiempo completo y 1 o 2 clases semanales en el programa de formación de la universidad
		6.7 Condicionante para la contratación	No	Sí, en escuelas públicas	No
		6.8 Retribución económica	No	Sí (1.222,28€ educación primaria o secundaria inferior) y 1.288,85€ educación secundaria superior)	Sí (salario promedio de un docente 3.832,61€ más 17% en pensión más subsidio local según municipio)

Categorías	Parámetros	Indicadores	Finlandia	Alemania	Dinamarca
		7.1 Tipo de evaluación	No hay evaluación	Examen estatal (generalmente) consta de 4 partes: <ul style="list-style-type: none"> • un examen práctico de docencia; • un examen sobre cuestiones básicas de teoría educativa, legislación educativa y de servicio civil y administración escolar y, ocasionalmente, sobre aspectos sociológicos de la educación escolar; • un examen sobre aspectos didácticos y metodológicos en las materias estudiadas; • en la mayoría de los <i>Länder</i>, un trabajo de investigación (e innovación) 	No hay evaluación, pero sí que hay un seguimiento y retroalimentación por parte del mentor pero no hay una evaluación final
	7. Evaluación	7.2 Quién evalúa	No hay evaluación	Ministerio de educación, mentor y/o director del centro educativo	No hay evaluación
		7.3 Acreditación después de la evaluación	No	Sí	No
		8.1 Requisitos para ser mentor	Sí	Sí, experiencia científica y práctica	Sí
		8.2 Funciones del mentor	Facilitador	Supervisar, observar, retroalimentar y evaluar	Acompañar y ofrecer retroalimentación sobre la enseñanza y desafíos.
		8.3 Tipo de mentoría	Sistema de iguales	Sistema de mentoría, de iguales, de experto y de autorreflexión	Sistema de mentoría, de iguales y de autorreflexión
	8. Mentor	8.4 Formación específica	Sí (10 créditos ECTS)	Sí	No se especifica
		8.5 Competencias	No se especifica	No se especifica	No se especifica competencias pero los mentores son "maestros de escuela primaria experimentados con amplia experiencia en la enseñanza, la observación y la retroalimentación"
		9.1 Agentes públicos	Ministerio de Educación y Cultura	Ministerio de educación de cada <i>Länder</i> , escuelas y escuelas de formación de docentes	No
		9.2 Agentes privados	No	No	Sí
	9. Organizadores	9.3 Responsabilidades de los participantes	El Ministerio, a través del proyecto Verme, forma a mentores y da apoyo a los mentores previamente formados que lideran los grupos de mentoría	Ministerio de educación de cada <i>Länder</i> : proporciona y supervisa el programa. Escuelas de formación de docentes dan los seminarios que son paralelos a la fase de inducción. Escuelas proporcionan un mentor y llevan a cabo el programa.	<i>Teach First</i> : proporciona y supervisa el programa

Periodo de práctica implementado en ese momento

Periodo de práctica que puede realizarse en alguno de esos momentos

3.2. Estudio de caso de España

En el caso nacional, a diferencia de los modelos internacionales, se ha creído conveniente iniciar el apartado con el análisis del objeto de estudio del modelo y obviar la descripción del contexto histórico político-administrativo y de la estructura del sistema educativo actual por motivos de conocimiento general.

En el 2007 y en el 2010, coincidiendo con el Proceso de Bolonia, se publicaron los reales decretos que concedían autonomía a las universidades para diseñar las titulaciones. Esto no sucedería en el caso de las profesiones reguladas que continuarían estando bajo normativa legal, como es el caso de los maestros (educación primaria) y el profesorado (educación secundaria). Estas dos profesiones seguían estando reguladas por las ordenanzas ministeriales de 2007¹² que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de Educación Primaria y el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Aunque haya una descentralización en cuanto a las competencias educativas desde 1978, permitiendo el ajuste según las necesidades de los territorios, esta prácticamente no genera diferencia entre las CCAA 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” (Marín-Blanco et al., 2019: 174).

A continuación se analizará el acceso a la formación inicial, el contenido y la estructura de la formación inicial y la entrada a la profesión docente. Las dos primeras cuestiones, al estar reguladas por las propias universidades, se analizarán a nivel universitario, teniendo como muestra a las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de les Illes Balears y Universidad de Valencia, mientras que el acceso a la profesión docente se analizará a nivel autonómico a través de las respectivas

¹² Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

comunidades autónomas: Comunidad de Madrid, Catalunya, Islas Baleares y Comunidad Valenciana.

El apartado sobre el contenido y estructura de la formación inicial se analizará, por un lado, el grado de Educación Primaria y, por el otro, el máster de secundaria. Previo a los análisis se detallaran los requisitos que marca la normativa de ambos estudios.

En el acceso a la formación inicial se verá cierta diferenciación entre universidades, no ocurrirá lo mismo con los programas académicos, donde hay semejanza entre ellos, especialmente en el máster de Formación del Profesorado. En cuanto a la entrada a la profesión no hay grandes diferencias entre las CCAA; esta se realiza a partir de la bolsa de interinos o del proceso concurso-oposición, y en Cataluña o Madrid se añadiría la vía alternativa, que es mediante organizaciones privadas. Por último, no existen programas de acompañamiento o inducción para los docentes noveles en la entrada a la profesión, exceptuando Baleares.

3.2.1. Acceso a la formación inicial

Antes de entrar en el acceso a la formación inicial, cabe mencionar que aunque existan órdenes ministeriales que marcan los mínimos que se deben tener en cuenta para la verificación de los grados de educación primaria y másteres de educación secundaria, las competencias de la formación de docentes recaen en las universidades. Esta característica marcará diferencias, no solo entre comunidades autónomas, sino también entre universidades de la misma comunidad, en el caso de no haber pacto o consenso entre universidades. De hecho, el estudio realizado por Urkidi Elorrieta et al., (2020), donde se analiza el acceso a la formación inicial, señala estas divergencias entre los territorios autonómicos de España.

Para el acceso a los grados de educación primaria, en las 17 comunidades autónomas, se establecen los mismos términos que para el acceso a los estudios superiores, es decir, 1) estar en posesión de un título de Bachiller y haber superado las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o 2) estar en posesión de un ciclo formativo de grado superior del ámbito o 3) haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años (Eurydice, 2021). Sin embargo, en las comunidades de Cataluña, Madrid y la Universidad de Illes Balears se añaden unos requisitos específicos que los estudiantes deben superar antes de acceder al grado.

En el caso de Cataluña, desde el curso académico 2014-2015, todas las universidades (públicas y privadas) que ofrecen los estudios de grado de Educación Primaria, implementaron una serie de requisitos específicos que pretendían asegurar una calificación mínima en conocimientos básicos para ejercer de docentes e igualar las oportunidades entre los estudiantes que accedían a través de las PAU y los que lo hacían a través de ciclos formativos (Martínez, Prats y Marín, 2016). Durante los primeros años, estos requisitos se basaban en obtener una media de cinco en los exámenes de catalán y de castellano en la fase general de la prueba de selectividad, siempre que tuvieran un mínimo de cuatro en los dos exámenes. En el caso de los estudiantes procedentes de ciclos formativos debían matricularse específicamente a esta prueba. Desde 2017-2018 se ha establecido la Prueba de Aptitud Personal (PAP) que consta de dos pruebas que miden la competencia comunicativa y el razonamiento crítico y la competencia logicomatemática. Asimismo, en la comunidad de Madrid, las universidades públicas y privadas firmaron un convenio en 2014 para la mejora de la formación de los docentes con la previsión de implementar una prueba específica de acceso al grado. Durante el periodo de elaboración de dicha prueba, se acordó establecer como requisito una nota mínima de cinco en el examen de Lengua Castellana y Literatura de la prueba de acceso a la universidad o tener una nota final de admisión igual o superior a nueve, mientras que los estudiantes que acceden por otras vías debían acreditar una nota de acceso igual o superior a seis (Comunidad de Madrid, 2014). Estos requisitos siguen vigentes a día de hoy. Y, por último, la Universidad de les Illes Balears establece en el 2019 una PAP formada por dos fases. La primera es la fase escrita que se compone de dos exámenes: competencia comunicativa y razonamiento crítico y competencia logicomatemática; y una segunda fase oral que incluye una entrevista y presentación (Universitat de les Illes Balears, 2021). La calificación de la PAP, igual que en Cataluña, es de “Apto” o “No Apto”, y la superación de esta prueba de acceso tiene validez de dos años.

En cuanto al acceso al máster de Formación del Profesorado de educación secundaria, es obligatorio acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialidad que se desea cursar mediante la posesión de alguna de las titulaciones universitarias o una prueba, el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo y, en los territorios autonómicos que cuenten con lengua oficial, también se exige la acreditación del dominio de la lengua cooficial y del castellano (Eurydice, 2021).

Tabla 24. Resumen de los requisitos generales y específicos de acceso al grado de Educación Primaria y al máster de Educación Secundaria

	Grado de Educación Primaria		Máster de Educación Secundaria
	Requisitos generales	Requisitos específicos	Requisitos generales
UAM	Se debe cumplir uno de los tres requisitos: 1) Estar en posesión de un título de Bachiller y haber superado las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o 2) estar en posesión de un ciclo formativo de grado superior del ámbito o 3) haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años	Calificación. Mínima de 5 en el examen de Lengua Castellana y Literatura de las PAU o tener una nota final de admisión igual o superior a 9. Los estudiantes que acceden por otras vías: nota de acceso igual o superior a 6	<ul style="list-style-type: none"> - Acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialidad que se desea cursar mediante la posesión de alguna de las titulaciones universitarias o una prueba - Acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo - En los territorios autonómicos que cuenten con lengua oficial, acreditación del dominio de la lengua cooficial
UB		PAP. Consta de 2 pruebas: 1) competencia comunicativa y razonamiento crítico y 3) competencia logicomatemática	
UIB		PAP. Consta de 2 fases: 1) fase escrita (2 exámenes): competencia comunicativa y razonamiento crítico y competencia logicomatemática y 2) fase oral: entrevista y presentación	
UV		No hay	

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Formación inicial

En este apartado se analizará la formación inicial para docentes de primaria y de secundaria, tanto la obligatoria como la post-obligatoria. A pesar de que el sistema español acoge la educación infantil dentro de los centros educativos donde se imparte primaria, se ha creído conveniente seguir el mismo esquema que se ha realizado con los países internacionales, donde la educación infantil queda al margen de las etapas educativas impartidas en centros escolares.

En el sistema educativo español se diferencian dos tipos de docentes: maestros (educación primaria) y profesorado (educación secundaria). Los primeros imparten docencia a los alumnos de seis a doce años y los segundos al alumnado de trece a dieciocho años. Para ser docente de educación primaria es necesario cursar el grado de Educación Primaria, mientras que en el caso de docentes de educación secundaria es necesario un grado

disciplinar y la formación pedagógica y didáctica, que desde el 2008 es un título de máster. Cabe mencionar que los Reales Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y 861/2010, de 2 de julio, posibilitaron a las universidades a completar el diseño de sus títulos de grado con la introducción de menciones o itinerarios alusivos a una concreta intensificación curricular. Esto derivó en el establecimiento de las menciones como especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Para llevar a cabo un análisis de mayor profundidad es necesario analizar los programas formativos, para ello se han seleccionado cuatro universidades: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de les Illes Balears (UIB) y Universidad de Valencia (UV). Aunque no se esperan grandes diferencias entre universidades, dado la regulación estatal en los grados y máster de educación, en cada universidad se analizará cómo se estructura la formación inicial para docentes de primaria y docentes de secundaria. Esta selección responde a la necesidad de tener diversidad de estructuras y enfoques. Para ello se ha tenido en cuenta que las universidades fuesen de diferentes CCAA, aportaran elementos de interés como son los requisitos específicos de acceso y, por último, tuvieran diferentes dimensiones en cuanto al volumen de matriculación. Este posterior aspecto se puede corroborar en las siguientes tablas que muestran (1) la posición de la universidad según el número de estudiantes matriculados sobre un total de las universidades públicas presenciales (siendo 1 la universidad con más matriculaciones), (2) el número de estudiantes matriculados, (3) el número de estudiantes matriculados en el grado de Educación Primaria (Tabla 25) y en el máster de Educación Secundaria (Tabla 26) y (4) las plazas ofertadas en este mismo grado y máster.

Tabla 25. Posición según el número de estudiantes matriculados en los grados, número de estudiantes matriculados en los grados, número de estudiantes matriculados en el grado de Educación Primaria y plazas ofertadas en este mismo grado, en el curso académico 2019-2020

Univ.	Posición según el núm. de matriculados (total 47)*	Núm. de estudiantes matriculados en grado*	Núm. de estudiantes matriculados en el grado de Educación Primaria*	Plazas ofertadas en los estudios de educación primaria**
UAM	13	23.110	1.221	300 (no se especifica)
UB	5	43.530	2.103	450 (no se especifica)
UIB	35	11.479	1.033	200 (2021-2022)
UV	6	38.126	2.423	500 (2021)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por: (*)Estadísticas de estudiantes del Ministerio de Universidades (2021) y (**) las respectivas páginas webs de las universidades.

Tabla 26. Posición según el número de estudiantes matriculados en los másters, número de estudiantes matriculados en los másters, número de estudiantes matriculados en el máster de Educación Secundaria y plazas ofertadas en este mismo máster, en el curso académico 2019-2020

Univ.	Posición según el núm. de matriculados (total 46)*	Núm. de estudiantes matriculados en máster (en centro propio)*	Núm. de estudiantes matriculados en el máster de Educación Secundaria*	Plazas ofertadas en el máster de educación secundaria** (2021-2022)
UAM	12	3.020	280	300 (30 para Orientación Educativa y 270 para el resto)
UB	4	5.226	495	390
UIB	15	1.461	348	310
UV	5	4.686	1.176	800

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por (*)Estadísticas de estudiantes del Ministerio de Universidades (2021) y (**) las respectivas páginas webs de las universidades.

Formación inicial para docentes de educación primaria

Antes de entrar en el análisis por universidades, es necesario mencionar los requisitos comunes en cuanto a los planes de estudio que establece la orden ministerial para el título universitario oficial que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Los requisitos que la ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece para el grado de Educación Primaria son:

1. Los estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos.
2. Se podrán proponer menciones entre 30 y 60 créditos europeos.
3. El plan de estudios deberá incluir, como mínimo, los siguientes módulos:
 - De formación básica (60 créditos), en el que se incluye:
 - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
 - Procesos y contextos educativos
 - Sociedad, familia y escuela
 - Didáctico y disciplinar (100 créditos), en el que se incluye enseñanza y aprendizaje de:
 - Ciencias Experimentales
 - Ciencias Sociales
 - Matemáticas
 - Lenguas
 - Educación musical, plástica y visual
 - Educación física
 - Practicum (50 créditos), en el que se incluye:
 - Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de grado

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

El grado de Educación Primaria en la UAM contempla siete menciones: Arte, Cultura visual y plástica, Audición y lenguaje, Educación física, Educación inclusiva, Educación musical, Lengua extranjera (inglés) y Tecnologías de la comunicación y la información.

Los 240 créditos se dividen en las diferentes materias que marca la normativa, los 60 créditos de la formación básica (FB) se reparten en 18 créditos para Aprendizaje y

desarrollo de la personalidad (30%), 30 créditos para Procesos y contextos educativos (50%) y 12 créditos para Sociedad, familia y escuela (20%). Cabe mencionar que los contenidos de las materias que se engloban en la formación básica son considerados básicos dentro de la rama de conocimiento a la que pertenece el grado, pero no son necesariamente específicos de la titulación, y este es el caso de la UAM, no ocurrirá lo mismo en todas las universidades analizadas. El resto de créditos se dividen en el módulo didáctico y disciplinar (102 créditos) en el que se incluye la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales (12), Ciencias Sociales (12), Matemáticas (18), Lenguas (33), Educación musical, plástica y visual (18) y Educación física (9), y en el módulo de practicum (51 créditos) que incluye las prácticas escolares (45 créditos) y el trabajo fin de grado (6 créditos). Los créditos de optatividad para realizar la mención son un total de 27.

Las prácticas se dividen en dos estancias, que se llevan a cabo en tercer y cuarto curso. La primera, que se denomina practicum genérico, tiene una carga de 18 créditos y tiene como objetivo la observación y el análisis del contexto educativo y las situaciones didácticas. Esta primera estancia se realiza en once semanas a lo largo del primer cuatrimestre de tercero, lo que equivale a 275 horas. El segundo practicum (27 créditos) puede estar asociado a una especialidad didáctica y está enfocado a la intervención del futuro docente. Este segundo módulo, que cuenta con un tiempo presencial de 425 horas, está pensando para realizarse en diecisiete semanas.

Universidad de Barcelona (UB)

Las menciones que la Universidad de Barcelona ofrece son Atención a la Diversidad, Bibliotecas Escolares, Educación Musical, Profundización Curricular, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión, así como en Lenguas Extranjeras (Inglés).

La distribución de los 240 créditos del grado de Educación Primaria de la UB es similar al que dicta la normativa exceptuando la clasificación de los créditos de la formación básica. En el caso de la UB, en vez de repartirse entre las tres materias que marca la normativa (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y escuela), lo hacen con las materias de Comunicación (12 créditos), Educación (24 créditos), Psicología (18 créditos) y Sociología (6 créditos). En cuanto a los dos módulos restantes, la distribución y la repartición de créditos es similar a las otras universidades. El módulo didáctico y disciplinar tiene una carga de 102 créditos, en el que se incluye 12

créditos de Ciencias Experimentales, 12 de Ciencias Sociales, 18 de Matemáticas, 36 de Lenguas, 12 de Educación musical, plástica y visual, 6 de Educación física y 6 de Investigación e innovación en la práctica educativa, y el módulo de practicum consta de 51 créditos: 45 de prácticas escolares y 6 del trabajo de fin de grado. Los créditos optativos ascienden a 27, igual que la UAM.

Las prácticas escolares de la UB se distribuyen en tres estancias de prácticas repartidas en el segundo, tercer y cuarto curso de 6, 30 y 9 créditos, respectivamente. Las primeras prácticas se centran en el contexto y la toma de contacto con el centro educativo, también se trabaja la reflexión, la responsabilidad y la participación en el centro. El objetivo de estas prácticas va desde la observación activa a la intervención puntual, pasando por la participación y colaboración en un grupo-clase de primaria (Universidad de Barcelona, 2020b). Tienen una duración de 150 horas (120 horas presenciales en el centro educativo) y se pueden realizar en cinco semanas (6 horas al día) u ocho semanas (4 horas al día), en el caso de incompatibilidad laboral. Las segundas prácticas se adentran en las tareas docentes y van de la observación activa hasta la intervención sistemática. Esta segunda estancia se realiza en quince semanas (6 horas al día) o en veintidós semanas (4 horas al día) en caso de trabajar, y además de las prácticas en el centro también incluye tutorización por grupos, seminarios, trabajo tutelado y trabajo autónomo. Por último, la tercera estancia de prácticas comparte los mismos objetivos y ámbitos de trabajo que la segunda pero centrada en la mención. La carga horaria es de 225 horas, de las cuales 130 son presenciales en el centro educativo. Estas se pueden realizar en seis semanas (6 horas al día) o en 9 semanas (4 horas al día).

Universidad de las Islas Baleares (UIB)

Las menciones que la UIB ofrece son cinco: Soporte Educativo, Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical y Artística y Lenguas Extranjeras (inglés).

La organización y estructura del plan de estudios del grado de Educación Primaria de la UIB dista del resto de universidades analizadas. En su caso, el plan de estudios se compone de los módulos que marca la normativa, pero cada uno de ellos contiene diferentes tipo de asignaturas (obligatorias, optativas y/o de formación básica). Por lo que los módulos que la normativa destina a la formación básica, la UIB también incorpora, además de los créditos de FB, créditos de obligatoriedad y optativas. Lo mismo ocurre con el módulo de didáctico

y disciplinar, donde también se ubican créditos de FB y no únicamente créditos de obligatoriedad.

Asimismo, la distribución de créditos es ligeramente diferente en cuanto al peso entre las materias obligatorias y optativas. Mientras las otras universidades dedican alrededor de 100 créditos en las materias obligatorias, la UIB le da un peso de 120, en detrimento a las materias optativas, que representan 9 créditos.

El módulo de formación básica, a diferencia de la UAM, incluye materias disciplinares relacionadas con las lenguas (18 créditos) y las matemáticas (6 créditos), además de incluir las materias que señala la normativa: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6 créditos), Procesos y contextos educativos (18 créditos) y Sociedad, familia y escuela (12 créditos). El módulo didáctico y disciplinar contiene 90 créditos obligatorios que se distribuyen en 12 créditos de Ciencias Experimentales, 12 de Ciencias Sociales, 12 de Matemáticas, 30 de Lenguas, 12 de Educación musical, plástica y visual y 12 de Educación física.

Y, al igual que las dos anteriores universidades analizadas, el módulo de practicum consta de 51 créditos: 45 de prácticas escolares y 6 del trabajo de fin de grado.

En cuanto a las prácticas, estas se dividen en dos estancias, que se realizan en tercer y cuarto curso. La primera tiene una carga de 18 créditos y se realiza durante todo el segundo semestre, a diferencia de la segunda que tiene una carga de 27 créditos y se realiza en el primer semestre. Esta última estancia de prácticas puede estar relacionada con la mención. En primero no hay prácticas como tal pero los estudiantes realizan dos estancias, una el primer semestre y otra en el segundo, de dos días en grupos de cuatro. En el primer semestre hacen observación de aula relacionado con las asignaturas de Bases Didácticas y Diseño Curricular y TIC Aplicadas a la Educación Primaria, mientras que en el segundo semestre realizan observación de centro y entorno relacionado con las asignaturas de Organización y Gestión Educativos y Sociología, Convivencia y Educación.

Las menciones, aunque tienen una carga de 30 créditos, solo hay 18 créditos que determinan el itinerario. Cada itinerario de mención está compuesto por 9 créditos de prácticas y 9 créditos (6+3) de materias optativas relacionadas con la especialidad.

Universidad de Valencia (UV)

La formación inicial para los docentes de primaria ofrece ocho menciones: Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Ciencias y Matemáticas, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Artes y Humanidades, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

La UV, siguiendo la normativa, asigna 60 créditos al módulo de Formación básica que se reparten en cuatro materias: las tres que marca la normativa y la de “Lenguas para maestros” (12 créditos). El módulo de formación didáctica y disciplinar tiene una carga de 99 créditos repartidos entre las diferentes materias: 18 créditos de Ciencias Experimentales, 9 de Ciencias Sociales, 21 de Matemáticas, 33 de Lenguas, 12 de Educación musical, plástica y visual, 6 de Educación física. Por último, el módulo de practicum, al igual que el resto de universidades, consta de 51 créditos: 45 de prácticas escolares y 6 del trabajo de fin de grado.

Los créditos de prácticas se reparten en tres estancias que se realizan en el primer, tercer y cuarto curso. Los objetivos y la carga de créditos difiere entre las diferentes prácticas. La primera, de 6 créditos, se centra en la observación guiada de la práctica escolar para posibilitar las primeras reflexiones de carácter profesional (Universitat de València, 2021a). Se le asigna un volumen de 97,5 horas de trabajo en estas primeras prácticas, de las cuales el 55% se realiza en el centro de prácticas (equivalente a dos semanas a tiempo completo), el 10% en la universidad en forma de tutorías periódicas e individuales y el 35% de trabajo autónomo.

Las segundas prácticas tienen una carga de créditos de 16,5 y su finalidad se centra en introducir al estudiante a una reflexión sistemática, fundamentada y crítica sobre la realidad escolar. A diferencia de la primera estancia de prácticas, que facilitaba un primer contacto con el centro educativo, el aula y los docentes, estas prácticas requiere una atención más profunda del centro y mostrarlo como una estructura organizada, un espacio de participación ciudadana que forma parte de un proyecto educativo, social y cultural y el marco en el que se diseña, se desarrolla y se avalúan procesos de enseñanza y aprendizaje (Universitat de València, 2021b). Esta estancia está valorada en 242 horas de volumen de trabajo, de las cuales el 60% se realizan en el centro de prácticas durante siete semanas (6 horas al día), el 5% en la universidad y el 35% en trabajo autónomo.

Las terceras y últimas prácticas se realizan en cuarto curso y equivalen a 22,5 créditos. La última estancia en el centro educativo pretende facilitar la socialización de los futuros docentes en la profesión, para ello se centran en el aula y en el equipo de docentes. Asimismo, proporciona oportunidades de desarrollo profesional como docente generalista y, si es el caso, también como especialista. Estas prácticas tienen una dedicación de 364 horas que se reparten en actividades presenciales en el centro educativo (60%) que equivalen a 3 meses, actividades presenciales en la universidad (5%) y actividades no presenciales o de trabajo autónomo (35%). Estas prácticas se pueden relacionar con el trabajo fin de grado y se recomienda realizarlas en un centro distinto al de las prácticas anteriores (Universitat de València, 2021c).

Tabla 27. Distribución de créditos del grado de Educación Primaria de las universidades por módulos y materias

	ECI ¹⁷	UAM ¹⁶	UB ¹⁵	UIB ¹⁴	UV ¹³
	60	%	60	%	60
De formación básica	60		60	60	60
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		18	30,00		6
Procesos y contextos educativos		30	50,00		18
Sociedad, familia y escuela		12	20,00		12
*Lenguas					18
*Matemáticas					6
*Psicología			18	30,00	
*Educación			24	40,00	
*Comunicación			12	20,00	
*Sociología			6	10,00	
Didáctico y disciplinar	100	102	102	90	99
Ciencias Experimentales		12	11,76	12	11,76
Ciencias Sociales		12	11,76	12	11,76
Matemáticas		18	17,65	18	17,65
Lenguas		33	32,35	36	35,29
Educación musical, plástica y visual		18	17,65	12	11,76
Educación física		9	8,82	6	5,88
*Investigación e innovación en la práctica educativa			6		
Prácticum	50	51	51	51	51
Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de grado		51		51	
Prácticas		45		45	
Trabajo fin de grado		6		6	
Créditos obligatorios que no son didáctico y disciplinar				30	
Total de créditos obligatorios y de formación básica	210	213	213	231	210
Optativas	30	27		9	30
Total créditos	240	240	240	240	240

*Materias que no están determinadas por la ECI

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por las referencias citadas

¹³ Resolución de 19 de octubre de 2012, de la Universidad de Valencia, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado Maestro en Educación Primaria. Publicado en: «BOE» núm. 286, de 28 de noviembre de 2012, páginas 82527 a 82531 (5 págs.)

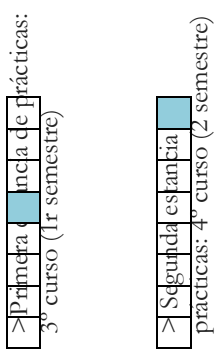
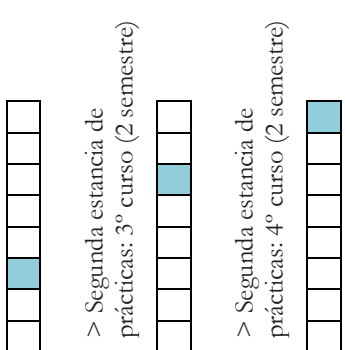
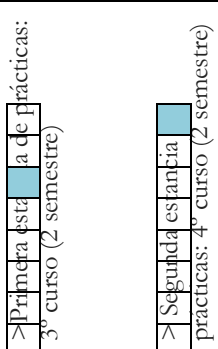
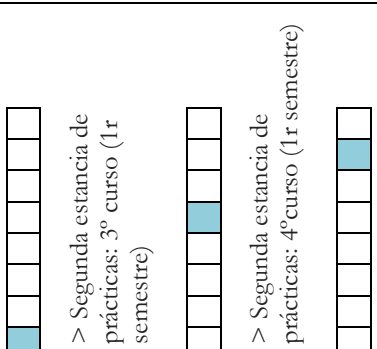
¹⁴ Resolución de 19 de diciembre de 2018, de la Universidad de las Illes Balears, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. Publicado en: «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2019, páginas 8049 a 8055 (7 págs.)

¹⁵ Resolución de 11 de julio de 2014, de la Universidad de Barcelona, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria. Publicado en: «BOE» núm. 190, de 6 de agosto de 2014, páginas 63385 a 63386 (2 págs.)

¹⁶ Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. Publicado en: «BOE» núm. 313, de 29 de diciembre de 2012, páginas 89531 a 89535 (5 págs.)

¹⁷ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Tabla 28. Distribución y duración de los periodos de prácticas

	UAM	UB	UIB	UV
Créditos ECTS de prácticas	2 estancias 45 (18+27) créditos (18,75%)	3 estancias 45 (6+30+9) créditos (18,75%)	2 estancias 45 (18+27) créditos (18,75%)	3 estancias 45 (6+16,5+22,5) créditos (18,75%)
Distribución de los periodos de prácticas	<p>> Primera estancia de prácticas: 1º curso (1r semestre)</p>  <p>> Segunda estancia de prácticas: 4º curso (2 semestre)</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 2º curso (1r semestre)</p>  <p>> Segunda estancia de prácticas: 3º curso (2 semestre)</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 1º curso (1r semestre)</p>  <p>> Segunda estancia de prácticas: 3º curso (1r semestre)</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 4º curso (1r semestre)</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 1º curso (1r semestre)</p>  <p>> Segunda estancia de prácticas: 3º curso (1r semestre)</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 4º curso (1r semestre)</p>
Duración de los periodos de prácticas	<p>> Primera estancia de prácticas: 11 semanas (275h presenciales)</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 17 semanas (425h presenciales)</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 5 semanas, 6h al día (120h presenciales)</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 11 semanas, 6h al día (350h presenciales)</p> <p>> Tercera estancia de prácticas: 6 semanas, 6h al día (130h presenciales)</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 1 semestre</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 1 semestre</p>	<p>> Primera estancia de prácticas: 2 semanas (54h presenciales)</p> <p>> Segunda estancia de prácticas: 7 semanas (145h presenciales)</p> <p>> Tercera estancia de prácticas: 3 meses (218h presenciales)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por las referencias citadas

Elementos destacables en la comparación sobre el grado de Educación Primaria

En la distribución de los tres grandes módulos prácticamente no hay diferencias entre universidades a excepción de la UIB, que dedica 90 créditos al módulo Didáctico y disciplinar cuando el resto está alrededor de 100 créditos. Lo mismo ocurre con los créditos de optatividad, la UIB asigna 9 cuando el resto llega a los 27.

Si el análisis se adentra en los módulos, se aprecian mayores diferencias.

- En el módulo de formación básica la asignación de créditos difiere entre universidades. La UAM da un mayor peso a la materia de Procesos y contextos educativos (30 créditos), mientras UIB y UV introducen en este módulo asignaturas disciplinares (matemáticas y lenguas la UIB y lenguas la UV) y la carga de créditos está más repartida. La UB no sigue las materias proporcionadas por la normativa, sino que reparte los créditos de ese módulo entre Psicología, Educación, Comunicación y Sociología.
- La carga de créditos en las materias del módulo Didáctico y disciplinar varía entre universidades, sin embargo, todas ellas dedican mayor cantidad de créditos a las lenguas, seguido de las matemáticas. Es destacable la distribución que realiza la UIB, que asigna un tercio de los créditos de este módulo a las lenguas y el resto de créditos se reparten equitativamente entre el resto de materias. Cabe subrayar, por último, la incorporación de la materia “Investigación e innovación en la práctica educativa” por parte de la UB.
- El módulo de Practicum obtiene unanimidad en cuanto a la distribución de créditos: 45 créditos de prácticas y 6 créditos para el trabajo fin de grado.

Cabe destacar la carga de créditos que la UIB y la UV asignan a las lenguas entre los créditos de la FB y los del ámbito didáctico y disciplinar. En el caso de la UIB suma un total de 48 créditos y la UV son 45, lo que representa aproximadamente el 20% del total de los créditos del grado.

Formación inicial para docentes de secundaria

Los requisitos que la ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, establece para el máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son:

1. Los estudios tendrán una duración de 60 créditos europeos.

2. El plan de estudios deberá incluir, como mínimo, los siguientes módulos:

- Genérico (12 créditos), en el que se incluye:
 - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
 - Procesos y contextos educativos
 - Sociedad, familia y educación
- Específico (24 créditos), en el que se incluye:
 - Complementos para la formación disciplinar
 - Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes
 - Innovación docentes e iniciación a la investigación educativa
- Practicum (16 créditos) en el que se incluye:
 - Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de máster

Universidad Autónoma de Madrid

La UAM oferta las especialidades de máster en Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Dibujo, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Griego y Latín, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Orientación Educativa.

El total de créditos se reparten en 3 módulos como determina la normativa. El primero, denominado genérico, es un módulo introductorio común para todos los estudiantes, que incluye formación teórica y práctica desarrollado durante el primer trimestre. Este módulo tiene un carga de 14 créditos distribuidos en 3 materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos), Procesos y contextos educativos (6 créditos) y Sociedad, familia y educación (4 créditos). El segundo módulo, el específico, se centra en la especialización elegida y también se compone de 3 materias: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes y Innovación docente e iniciación a la investigación educativa, de 10, 12 y 4 créditos, respectivamente. Por último, el módulo Practicum incluye las prácticas (14 créditos) y el trabajo fin de máster (6 créditos).

La UAM realiza la división de créditos de la siguiente manera:

- Módulo básico: 14 ECTS + 4 ECTS de prácticas externas
- Módulo específico: 26 ECTS + 10 ECTS de prácticas externas

- Trabajo fin de máster: 6 ECTS

Cabe destacar la mención que hace la universidad en cuanto a las prácticas del máster, las cuales se realizan en una red de centros de calidad con la intención de estrechar lazos entre la parte académica y la realidad de las instituciones educativas (Universidad Autónoma de Madrid, 2019).

Universidad de Barcelona

La UB ofrece trece especialidades del master: Biología y Geología, Cultura Clásica - Latín y Griego, Dibujo, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Formación Profesional de Salud (bienal), Formación Profesional de Servicios (bianual), Geografía e Historia, Inglés, Lengua y Literatura Catalana/Castellana, Lenguas Extranjeras y Música (bienal). Sin embargo, la página oficial de la Generalitat de Catalunya informa que en el curso académico 2020/2021 la especialidad de inglés no ha sido ofertada por la UB. Y, junto a otras cuatro universidades catalanas (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra y Universitat Oberta de Catalunya), también ofrece la especialidad de matemáticas.

Los créditos se distribuyen entre los tres módulos que determina la normativa. El genérico acumula una carga de 15 créditos, repartidos equitativamente entre las tres materias que componen el módulo. El específico tiene 25 créditos, pero dependiendo de la especialidad la distribución varía. Cinco de las trece especialidades siguen la estructura marcada por la normativa y distribuyen los créditos del módulo específico en 10 créditos para Complementos para la formación disciplinar, 12,5 para Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes y 2,5 para Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Y, el módulo de practicum contiene las prácticas (14 créditos) y el trabajo fin de máster (6 créditos).

En cuanto al periodo de prácticas, este se divide en dos estancias. La primera tiene una duración de tres semanas (5 créditos) y tiene como objetivo la introducción al conocimiento del centro. La segunda, de 9 créditos, tiene una duración de seis semanas y pretende que el futuro docente se incorpore como miembro de un equipo docente, asumiendo roles y tareas propias de docente (Universidad de Barcelona, 2020a). Ambas prácticas se realizan en el mismo centro educativo.

Universidad de les Illes Balears

El máster de la UIB se puede cursar en Palma con 14 especializaciones: Inglés y Alemán, Biología y Geología, Dibujo y Diseño, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua castellana y lengua catalana, Matemáticas, Música, Orientación Educativa, Tecnología e Informática y Tecnología de Servicios (FP); y en Menorca e Ibiza con siete especializaciones cada una: Inglés y Alemán, Biología y Geología, Economía, Geografía e Historia, Lengua castellana y Lengua catalana, Tecnología e Informática y Tecnología de Servicios.

El máster que da acceso a la docencia en secundaria distribuye los créditos del módulo genérico entre las tres materias fijadas, dándole mayor relevancia a los Procesos y contextos educativos (8 créditos), a la materia de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad se le asignan 4 créditos y a Sociedad, familia y educación 3 créditos. Los 25 créditos del módulo específico se reparte en Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes (15 créditos), Complementos para la formación disciplinar (8 créditos) y Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (2 créditos). El módulo del practicum, como la UAM y la UB, tiene una carga de 20 créditos: 14 de las prácticas y 6 del trabajo fin de máster.

El periodo de prácticas consta de dos fases: una de observación, que se realiza en el primer semestre y una de intervención educativa, en el segundo semestre.

Universidad de Valencia

El máster de Formación del Profesorado de la UV ofrece 21 especialidades: Biología y Geología, Dibujo, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Lengua Inglesa, Geografía e Historia, Lenguas y Culturas Clásicas, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Catalana (Valenciano) y su Literatura, Matemáticas, Música, Orientación Educativa, Tecnología y Procesos Industriales, Formación y Orientación Laboral, Biosanitarias (FP), Servicios Socioculturales y a la comunidad (FP), Empresa, Comercio y Turismo (FP), Lengua Extranjera: Francés y Lengua Extranjera: Alemán.

La distribución de créditos es similar al resto de universidades con la excepción de una mayor proporción de carga en las materias de la especialización (28 créditos) en detrimento de las prácticas externas (10 créditos). Estas se concentran en una única estancia que tiene una duración de nueve semanas durante las cuales no hay docencia universitaria. En este periodo se pretende, por un lado, fomentar la observación crítica de la realidad educativa y,

por otro lado, ofrecer experimentación en el aula y diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la especialidad (Universitat de València, 2021d). En cuanto al módulo genérico, este tiene una carga de 16 créditos, de los cuales la mitad se asignan a Procesos y contextos educativos, mientras que la otra mitad se reparten por igual a Aprendizaje y desarrollo de la personalidad y Sociedad, familia y educación.

Tabla 29. Distribución de créditos del máster de Educación Secundaria de las universidades por módulos y materias

	ECI ²²	UAM ²¹		UB ²⁰		UIB ¹⁹		UV ¹⁸	
		14	%	15	%	15	%	16	%
De formación básica	12	14	%	15	%	15	%	16	%
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		4	28,57	5	33,33	4	26,67	4	25,00
Procesos y contextos educativos		6	42,86	5	33,33	8	53,33	8	50,00
Sociedad, familia y educación		4	28,57	5	33,33	3	20,00	4	25,00
Didáctico y disciplinar	24	26	%	25*	%	25	%	28	%
Complementos para la formación disciplinar		10	38,46	10	40,00	8	32,00	6	21,43
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		12	46,15	12,5	50,00	15	60,00	16	57,14
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa		4	15,38	2,5	10,00	2	8,00	6	21,43
Práctico	16	20	%	20	%	20	%	16	%
Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de máster		20		20		20		16	
Prácticas		14	70,00	14	70,00	14	70,00	10	62,50
Trabajo fin de máster		6	30,00	6	30,00	6	30,00	6	37,50
Total de créditos	60	60	%	60	%	60	%	60	%

*Todos los itinerarios del máster que se adecuan a la estructura sugerida por la normativa tienen esta distribución.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por las referencias citadas

¹⁸ Resolución de 20 de mayo de 2013, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Profesor de Educación Secundaria. Publicado en: «BOE» núm.141, de 13 de junio de 2013, páginas 44890 a 44897 (7 págs.)

¹⁹ Resolución de 8 de octubre de 2010, de la Universidad de las Illes Balears, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Formación del Profesorado. Publicado en: «BOE» núm.262, de 29 de octubre de 2010, páginas 91242 a 91243 (2 págs.)

²⁰ Universidad de Barcelona (2021). Máster de Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. Universidad de Barcelona, recuperado el 5 de noviembre de 2021, de www.ub.edu

²¹ Resolución de 24 de febrero de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Publicado en: «BOE» núm.62, de 13 de marzo de 2014, páginas 23008 a 23010 (3 págs.)

²² Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Elementos destacables en la comparación sobre el máster de Educación Secundaria

El margen de maniobra de las universidades para establecer el plan de estudios del máster es tan mínimo que las diferencias son escasas. La orden ministerial marca los tres módulos que forman el contenido de la formación con las materias de cada uno de ellos y determina la carga mínima de créditos de cada módulo, que es de 52 créditos, dejando a las universidades 8 créditos de margen. Esto hace que la diferencia máxima de créditos asignados en una materia entre universidades sea 4. Esa diferencia se produce entre la UV y el resto, ya que en los 8 créditos de margen asigna 4 al módulo genérico y 4 al específico, mientras que el resto reparten 4 créditos entre los dos primeros módulos (genérico y específico) y asignan 4 al Practicum. Por lo que las prácticas tienen una carga de 10 créditos para la UV y de 14 para el resto.

3.2.3. Entrada a la profesión

Las competencias relativas a políticas de docentes, especialmente en lo que atañe a la selección y contratación de docentes recae en las comunidades autónomas, con lo que es posible que se encuentren diferencias entre las regiones analizadas (Comunidad de Madrid, Catalunya, Comunidad Valenciana e Islas Baleares).

Cabe mencionar que el sistema educativo español tiene centros de diferentes tipologías según la titularidad y fuente de financiación; estos son públicos, concertados y privados y el acceso a la profesión varía dependiendo de la titularidad del centro educativo. En el caso de los centros concertados y privados no hay ningún proceso regulado por el que haya de pasar ninguna prueba, a diferencia de los centros públicos. Los propios centros – concertados y privados- pueden implementar las fases que crean pertinentes para el proceso de contratación. En el caso de los centros públicos, a pesar de que las CCAA tienen atribuidas las competencias en materia de política docente, estas deberán respetar las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes que el Gobierno desarrolle en aquellos aspectos básicos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la función pública docente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)). Según la misma ley, el sistema de ingreso a la función pública docente se realiza a través del proceso “concurso-oposición” convocado por las respectivas Administraciones educativas.

Este proceso consta de tres fases: concurso, oposición y la fase de prácticas. En la fase concurso se valora la formación académica y la experiencia docente previa, entre otros méritos. En la fase oposición se tienen en cuenta los conocimientos específicos de la especialidad, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas para el desempeño docente. Por último, la fase de prácticas se realiza una vez se ha sido seleccionado, habiendo superado las dos primeras fases, en ese momento el candidato es funcionario en prácticas y, si aprueba la fase de prácticas, es nombrado funcionario de carrera.

A continuación se analiza la entrada a la profesión en las cuatro comunidades autónomas que pertenecen las universidades seleccionadas. Para ello se tendrán en cuenta las siguientes variables: acceso a la función pública, sistema de tutoría y periodo de acompañamiento para los docentes noveles.

Acceso a la función pública

Se entiende por acceso a la función pública el acceso al cuerpo de maestros (ISCED 1) y al cuerpo de profesores (ISCED 2 y 3) en el sector público. En el análisis de la variable no se ha hecho distinción entre estas dos categorías, ya que no hay diferencia entre ellas.

A grandes rasgos, las cuatro comunidades tienen un sistema semejante para el acceso a la función docente; se puede acceder a través del concurso-oposición o mediante la bolsa de interinos. En el caso de Baleares, para acceder a la bolsa de interinos se requiere de un proceso previo de tutorización, donde los aspirantes deben ocupar una plaza temporal durante treinta días o más y a la finalización de este periodo se realiza una evaluación. En Cataluña, el funcionario interino o sustituto novel, en su primera incorporación a un centro educativo con una duración como mínima de un mes, debe superar un periodo de prueba inicial (máximo de cuatro meses de docencia) para acreditar su idoneidad en el ejercicio docente. A la finalización del periodo el docente debe ser evaluado por el centro educativo.

En Cataluña y Madrid existe otra opción de acceso a la función pública fuera del sistema convencional que se realiza a través de entes privados. Estos organismos colaboran con las universidades y seleccionan a graduados de otras disciplinas altamente cualificados que quieren cursar el master de Formación de Profesorado. Una de las empresas es Empieza por Educar (ExE) que ofrece a los candidatos elegidos una residencia de dos años en un centro público de alta complejidad y una formación adicional, que se realizarán paralelamente con el máster. La formación inicial de ExE se caracteriza por tener un fuerte

componente práctico, ya que la formación se realiza a partir de la práctica. El programa formativo se inicia en un campus de verano previo al primer año, donde los elegidos ejercen docencia por la mañana y reciben docencia por la tarde. Durante los dos siguientes cursos académicos los estudiantes elegidos disponen de los tutores de la universidad y los del programa ExE, que los observarán, evaluarán y apoyarán. ExE es una franquicia de TFA, ya estudiada en el caso de Dinamarca.

Tutorización

Se entiende por tutorización el apoyo y seguimiento que realiza el docente de centro al funcionario en prácticas tras haber aprobado la fase de concurso-oposición. En esta variable también se analiza el perfil y las tareas del tutor.

Todas las CCAA analizadas disponen de sistema de tutorización en la fase de prácticas del concurso-oposición y en todas ellas se requiere que el tutor sea funcionario de carrera y esté habilitado en la misma especialidad del aspirante. También hay una similitud en las tareas que el tutor lleva a cabo; estas se dividen en facilitar recursos y estrategias al funcionario en prácticas para la gestión del aula y para la organización, gestión y funcionamiento del centro. Asimismo, en las regulaciones de Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid se menciona la asistencia obligatoria por parte del tutor a las clases impartidas por el funcionario en prácticas.

Como indica Álvarez-López et al. (2019), esta fase de prácticas podría considerarse como el momento de inducción “puro”, pero no deja de ser una fase común para cualquier funcionario público y, según la normativa, no garantiza la realización de actividades de formación, además de no tener en cuenta la presencia de mentor. Es por ello que es difícil considerar, en rigor, esta periodo como un programa de inducción.

Programa de acompañamiento

El programa de acompañamiento hace referencia al proceso de guía que los docentes noveles reciben a la entrada a la profesión docente, tanto en el cuerpo de maestros como en el de profesores.

Baleares y Cataluña son las únicas comunidades analizadas que llevan a cabo un programa de acompañamiento a docentes noveles. En el caso de Baleares, el primer curso de ejercicio docente en centros públicos se lleva a cabo bajo la tutoría de docentes experimentados.

Este proceso de tutorización pretende que los funcionarios interinos que aún no han sido tutorizados se inicien en la tarea docente con apoyo de tipo formativo y corrector por parte del centro. Esta tutoría consiste en llevar a cabo actividades de inserción en el lugar de trabajo mediante el ejercicio de la función docente tutelada (Consejería de Educación, resolución de la directora general de Personal Docente, 2021). La normativa menciona al director del centro y el inspector educativo correspondiente como figuras esenciales además del docente tutor del funcionario interino en formación. Al director de centro se le atribuye la dirección pedagógica del centro y la jefatura del personal adscrito, mientras que al inspector se le atribuyen las tareas de supervisar la práctica docente, participar en la evaluación del profesorado y velar para que en el centro educativo se cumpla la normativa vigente que afecta al sistema educativo, entre otras atribuciones (ibíd.).

En cuanto a Cataluña, a principios de 2019, se modificó la normativa implementando una fase de tutoría en el curso de iniciación, además de la fase formativa que ya incluía. Esta normativa ha ido sufriendo cambios hasta que se publicó su resolución definitiva (Departament d'Educació, EDU/2637/2020) el 23 de octubre de 2020. La resolución detalla que en el caso de haber obtenido un nombramiento de interino o sustitución para todo un curso escolar en el mismo centro educativo, el personal docente debe de realizar un curso de iniciación que incluye una fase formativa (30 horas) y una fase de tutoría. Esta última debe estar planificada y debe formar parte de los protocolos o planes de acogida de cada centro. La persona que tutoriza debe ser un docente con experiencia, elegido por el director de centro. En el caso de institutos, la tutoría corresponderá preferentemente al jefe o jefa del departamento al que esté asignado el personal docente, siempre que pertenezca al mismo cuerpo o a un cuerpo de grupo superior. En el nombramiento el director debe asegurarse que el docente elegido como tutor tenga las competencias profesionales necesarias para lograr los objetivos del curso de iniciación. Dicha labor (la del tutor) es reconocida mediante un certificado emitido por la dirección general competente del Departament d'Educació. Esta fase, que se realiza de septiembre a abril, debe facilitar la adquisición de las competencias profesionales necesarias para una buena integración en el proyecto educativo del centro y debe orientar para una adecuada gestión del aula y de las relaciones con los profesionales del centro, las familias y los agentes del entorno educativo (Departament d'Educació, EDU/2637/2020, 23 de octubre). Una vez finalizada la fase de tutoría es evaluada por una comisión constituida por un inspector, que la preside, un director y los tutores. Los miembros de la comisión evaluadora deben elaborar informes de

valoración sobre el ejercicio de la tarea docente llevada a cabo por el personal docente evaluado, de acuerdo con los siguientes criterios: a) planificación del actividad docente, b) intervención didáctica, c) evaluación del alumnado, d) gestión del aula y e) participación en la aplicación del proyecto educativo del centro. La evaluación debe realizarse a partir del análisis documental recogido durante esos meses (programaciones y unidades didácticas, el registro de seguimiento del alumnado por parte del docente interino o sustituto, entre otros), una entrevista con la persona evaluada, observaciones de aula y de otras actuaciones profesionales en el caso de haberlas. El docente evaluado debe participar en el proceso de evaluación aportando su opinión en un informe y evidencias en relación con los criterios de evaluación establecidos, así como su valoración sobre las dificultades encontradas y los apoyos recibidos en el desarrollo de su actividad. La comisión determina si la evaluación es positiva o no positiva. En el caso de no ser positiva, el director o directora del centro debe proponer al director/a de los servicios territoriales la incoación de un expediente administrativo contradictorio y no disciplinario y debe informarse al docente evaluado de cuya valoración no positiva se deduce una notoria falta de capacidad para ocupar el puesto de trabajo docente.

Cabe mencionar que en el transcurso de la elaboración de este apartado, la CCAA de Madrid anunció la implementación de un programa de inducción para docentes en centros públicos y privados desde el curso académico 2022/2023.

En dirección contraria

Durante los últimos años se ha ido gestando un discurso con el deseo de crear un modelo de acompañamiento y continuidad en el proceso formativo y teniendo como principal objetivo la reducción del lapso entre la formación inicial y la realidad en el aula. Sin embargo, en la actualidad se aplican medidas que impiden ir hacia ese modelo.

Una de las medidas es el acceso a la profesión docente sin tener la titulación requerida finalizada. La escasez de docentes en educación secundaria y la división de grupos por la pandemia del Covid19 provoca el acceso directo de graduados sin formación pedagógica como docentes del sistema en calidad de interinos. La aplicación de este real decreto (Real Decreto-ley 31/2020, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria) da autonomía a las comunidades autónomas para aplicar esta normativa en función de sus necesidades de contratación. En el caso de Galicia, con el fin de garantizar

el mantenimiento de la calidad de la enseñanza, se impartirá una formación de corta duración a los docentes sin el máster. Por otro lado, Cataluña, que no es la primera vez que aplica esta medida, solicita a los sustitutos contratados a comprometerse a realizar el máster en un periodo máximo de tres cursos.

Así, pues, vamos hacia la dirección opuesta a la deseada. La inexistencia de programas de acompañamiento para los docentes noveles y la aplicación de medidas que suprimen la formación pedagógica hace que el sistema se aleje del objetivo de la continuidad entre las diferentes fases del desarrollo profesional docente y, por ende, de la reducción del *reality shock*, que origina el número de abandonos en la profesión, especialmente en secundaria.

3.2.4. Resumen

El elemento más característico y que resume el análisis nacional es la convergencia entre territorios.

Convergencia nacional. A pesar de la descentralización en materia educativa en el contexto nacional, no se divisan grandes diferencias entre comunidades autónomas. El hecho de ser una profesión regulada, mediante una normativa en los programas formativos de grado y máster, deja a las universidades con un margen muy limitado. El establecimiento de requisitos específicos en la entrada a la formación inicial es uno de los ámbitos donde las universidades tienen más autonomía y es aquí donde se encuentran más diferencias: la UB y la UIB optan por una PAP de 3 pruebas y 2 fases, respectivamente, mientras que la UAM establece una nota mínima y la UV no añade ningún requisito. Lo mismo sucede con los aspectos regulados por las autonomías. El establecimiento de concurso-oposición como sistema de acceso a los cuerpos docentes para todo el territorio español hace que prácticamente no haya diferencias entre territorios. A pesar de que las autonomías podrían introducir mecanismos dentro del proceso (concurso-oposición), especialmente en la fase de prácticas, no se da el caso. Únicamente Baleares y Cataluña implementan un acompañamiento al novel durante los primeros meses del ejercicio docente. No obstante, habría que ver, en ambos casos, hasta qué punto se lleva a la práctica la normativa y si se cumple realmente con los requisitos de un acompañamiento a docentes noveles: acompañamiento planificado, mentor asignado, proceso formativo contextualizado, entre otros. Y, aunque existe una tutorización en la fase de prácticas del proceso de oposiciones, esta no cumple con los requisitos de un acompañamiento anteriormente mencionados. Además, esta tutorización puede realizarse cuando los docentes llevan años ejerciendo en el

sistema educativo en calidad de interinos (Álvarez-López et al., 2019), por lo que no se podría considerar programa de inducción o acompañamiento a docentes noveles en la entrada de la profesión docente.

En cuanto al currículum, a simple vista no se observan grandes diferencias entre universidades, esto puede explicarse por las directrices que marca la normativa. Aunque en el caso del grado, si se observa más en profundidad, se puede apreciar diferencias en cuanto a la carga de créditos y, por lo tanto, a la importancia que tienen las materias para cada universidad. No sucede lo mismo con el máster, donde el margen de maniobra es ínfimo y aún bajando el análisis a las materias, no hay prácticamente diferencias.

3.3. Yuxtaposición comparativa y resumen de los estudios de casos

Esta tercera parte resume y destaca los elementos más relevantes analizados en la sección anterior. En primer lugar, se presenta un apartado con los rasgos o fenómenos destacables de cada país, donde destaca el exigente proceso de selección para acceder a la formación inicial en Finlandia así como la participación e igualdad que caracteriza al sistema, la continuidad entre las etapas formativas de Alemania y la diferencia entre *Länder*, la presencia de entes privados en la formación de docentes en Dinamarca y la implementación de pruebas para acceder a los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria, así como el planteamiento de un periodo de inducción en España. El segundo apartado expone las tendencias comunes entre los cuatro países, las cuales se centran en la investigación como elemento clave, los cambios a partir de las necesidades, el incremento de control en los resultados y la reducción de autonomía como consecuencia del aumento de control. Por último, el bloque finaliza con un apartado que pone de relieve los elementos que hacen posible la continuidad entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente.

3.3.1. Rasgos o fenómenos destacables de cada país

Finlandia

Exigente proceso de selección. Se debería destacar también el exhaustivo y exigente proceso de selección. No solo basta un perfecto programa formativo, sino también tiene que tenerse en cuenta las características, conocimientos, competencias de los aspirantes a los estudios que postulan para la docencia. La calidad del docente marca la diferencia, el

cuál explica un 30% del éxito académico (Hattie, 2003 citado por Prats, 2016), lo que explica en gran medida la calidad del sistema. De hecho, el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) afirmaba que el techo de un sistema reside en la calidad de sus docentes.

El poder seleccionar los docentes, incluso antes de iniciar los estudios, asegura al sistema que los aspirantes a docentes tienen las propiedades individuales que permiten desarrollar la labor docente. Finlandia, con las diferentes fases y pruebas (examen nacional y prueba específica de cada universidad) filtra a los futuros docentes que demuestran tener capacidad educativa y sensibilidad social, así como capacidad de comunicación y empatía. Esto asegura una gran competencia para la capacidad de conexión con los alumnos y disminuye el riesgo de seleccionar personas con problemas emocionales y mentales (Melgarejo, 2013)

Participación e igualdad. El tener a todas las partes implicadas da la oportunidad de obtener información y una visión global desde diferentes ópticas que permite conocer la situación real y las necesidades de la misma. Esto no sería posible si no se considerara a todos los participantes igual de importantes. Mediante este principio de igualdad el sistema potencia la cooperación y el trabajo entre los diferentes agentes educativos hacia un objetivo común. Asimismo, el tenerlos en cuenta en los procesos de cambio y hacerles partícipes en la toma de decisiones, hecho que se reforzó con la descentralización, mejora la moral y motivación, aumenta la satisfacción laboral y promueve el sentido de responsabilidad y compromiso con la eficacia y mejora organizacional (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Alemania

Continuidad en las etapas formativas. Uno de los objetivos que la formación de docentes debe tener en cuenta es la continuidad entre las diferentes etapas formativas. En el caso de Alemania, aunque la universidad no participe en el servicio preparatorio (*Referendariat*), hay un hilo conductor entre la universidad y el programa de inducción a través de los estándares que la KMK estableció. La universidad forma a partir de estos estándares, de la misma manera que lo hace el servicio preparatorio, el cual está organizado por el Ministerio de Educación y Cultura de cada *Länder*. Los estándares son la columna vertebral del sistema y hacen referencia a los objetivos de educación y formación que debe cumplir el personal docente.

Diferencias entre *Länder*. En el transcurso de los últimos años, aunque se han ido implementado reformas a nivel de nación (creación del EEES y la estandarización de las pruebas PISA) con la idea de homogeneizar el sistema educativo, ha aumentado la diversidad entre los estados alemanes. La idiosincrasia de cada *Länder* ha predominado dejando en un segundo plano la uniformidad del país y dando prioridad a la importancia del contexto. Esto puede responder mejor a las necesidades del territorio, pero a la vez, dificulta la movilidad entre estados, especialmente la movilidad del personal docente.

Dinamarca

Entes privados en la formación de docentes. Se ha demostrado que haciendo la entrada a la profesión con mayor suavidad, evitando el contraste entre lo aprendido en la universidad y lo que el docente se encuentra en realidad en el aula, disminuye el riesgo de abandonar la profesión en los primeros años. En el caso de Dinamarca donde las competencias educativas están repartidas entre el gobierno central y los gobiernos locales (municipalidades), nadie se hace cargo de las competencias pertinentes a este acompañamiento. Las responsabilidades en la formación de docentes están repartidas entre gobierno central, universidades y municipalidades. Las dos primeras se encargan de la formación inicial y una vez los estudiantes a docentes se convierten en docentes, son las municipalidades quien se hace cargo de estos. Sin embargo, esta fase de acompañamiento que se sitúa entre la formación inicial y la entrada a la profesión no hay responsabilidades asignadas y los entes más próximos a esta fase (universidades y municipalidades) no tienen recursos para hacerse cargo (J. Christiansen, comunicación personal, 15 de febrero de 2018). Con este escenario, aparece TF que, aunque no es exactamente lo que el sistema necesita a largo plazo, se ajusta a lo que el sistema necesita en ese momento: una entidad que subvenciona y ofrece una formación a futuros docentes. El objetivo de TF se centra en el acompañamiento y formación para reducir las desigualdades en las escuelas desfavorecidas, que dista del acompañar a los docentes para reducir el impacto en la entrada a la profesión, pero aún así, ofrece una formación *in situ* y un acompañamiento a los docentes en los últimos años de la formación.

España

Implementación de pruebas de acceso y programas de acompañamiento en algunas CCAA. Aunque hay una regulación, tanto en el ámbito universitario como autonómico, que fuerza la convergencia entre territorios, también hay cierta convergencia fuera del

marco normativo. Es decir, en los aspectos donde hay autonomía para implementar medidas, tanto las universidades como las CCAA, se tiende a ir hacia la misma dirección. Esto se puede ver, por un lado, en la entrada a la formación inicial, donde cada vez más autonomías establecen requisitos específicos: la UB junto al resto de universidades catalanas (públicas y privadas) empezaron en el curso 2014-2015 estableciendo una nota mínima que después fue substituida por la PAP; la UAM y el resto de universidades madrileñas, tanto públicas como privadas, también signaron un convenio en 2014 en el que se establecía temporalmente una nota mínima para el acceso a la formación y la UIB, estableciendo una PAP que incluye entrevista. Y, por otro lado, en los programas de acompañamiento al novel, como ha implementado Baleares en los últimos años y la Comunidad de Madrid lo hará a partir del curso 2022-2023. Esta convergencia no se queda únicamente en territorio nacional. La implementación de filtros en la entrada a la formación inicial y una conexión más estrecha entre etapas, especialmente entre la salida de la formación inicial y la entrada a la profesión docente, también se traslada a nivel internacional, como se ha visto en el capítulo anterior. Sin embargo, no todas las medidas implantadas en España en los últimos años van hacia esa dirección, lo que provoca una especie de fuerza contraria que hace que el sistema se estanque o, incluso, que retroceda.

3.3.2. Tendencias comunes

Investigación como elemento clave

Musset ya apuntaba en el informe que realizó para la OCDE (Musset, 2010) que había ciertos países que incluían la investigación como parte de la formación inicial de los docentes. Lo transmitía con cierto asombro, ya que sale de lo habitual, ella lo expresaba así:

It is interesting to note that some countries choose to include in initial teacher education curriculum of research skills (Australia, Denmark, Finland, Ireland, Israel, Norway and Sweden), as well as conceptual foundations in the cognitive, behavioural and social sciences, research-based knowledge of child development (Musset, 2010:15)

Y es que la investigación proporciona una serie de competencias que son necesarias para el desarrollo profesional del docente. La formación inicial de Finlandia pretende desarrollar el pensamiento basado en la investigación, con el objetivo de obtener un docente autónomo que es capaz de pensar y actuar en base a una investigación y justificar las decisiones educativas utilizando argumentos racionales, formales y sistemáticos (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005). Para poder desarrollar ese pensamiento basado en la

investigación, desde el inicio de la formación, se establece una interacción continua entre investigación y práctica. En el caso de Alemania, la investigación se intensifica en la fase de inducción donde uno de los elementos evaluadores es el proyecto de investigación que relaciona la propia experiencia del estudiante con algunas de las asignaturas (teoría de la educación, la psicología pedagógica o la didáctica de una de las materias estudiadas). El sistema danés incorpora la investigación en el grado de Educación Primaria a través de las asignaturas metodológicas y como elemento evaluador en las asignaturas regulares a través de proyectos de investigación.

Este enfoque donde los docentes se forman a partir de unos conocimientos de la docencia basados en la investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y centrado en la autonomía del profesional, Musset (2010) lo categoriza en la clasificación de modelos formativos “profesionalización docente”. Esta figura se contrapone al docente “técnico” que se centra en el aprendizaje de estrategias y técnicas necesarias para la práctica docente, clasificado como “modelos alternativos”.

Cambios provocados por las necesidades o por los resultados

Hay países que modifican elementos de su sistema a partir de unas necesidades detectadas. Sin embargo, hay otros que introducen cambios a partir de elementos externos y, en cierta manera, fuerzan la implementación de un cambio. En el primer caso, el país detecta que requiere un cambio y lo suscita por iniciativa propia, lo que se podría calificar como una reacción proactiva, por el contrario, en el segundo caso, al actuar a partir de un input externo, adoptan una posición más reactiva. El comportamiento proactivo es un factor determinante en la actualidad donde los cambios son constantes y, por tanto, las necesidades cambian con la misma asiduidad. Además, el hecho de ser prospectivos ayudará a anticiparse a las necesidades que estén por llegar.

La publicación de los resultados de PISA, tanto en Alemania en el 2001 como en Dinamarca unos años más tarde, provocaron cambios en el sistema educativo. Ambos países introdujeron nuevas medidas que, en cierta manera, aumentaban el control de los resultados: en Alemania se introducen los estándares de aprendizaje, mientras que Dinamarca implementaba los exámenes estandarizados. Esto también ocurre en Noruega donde hay un incremento del control en la “salida”, es decir, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde principios de siglo (Andersen & Helgøy, 2007), situación que podría extenderse a otros países.

El apostar por un sistema basado en resultados define también qué tipo de docentes necesita el sistema. Un sistema que tiende a guiarse por factores externos y se centra en las evidencias y en la consecución de objetivos tiene la necesidad de formar docentes con un perfil más técnico que apliquen estrategias y técnicas para conseguir los objetivos establecidos. Un perfil que coincide con el docente que se forma en los “modelos alternativos” que describe Musset, y que clasifica a estos dentro de los “nuevos modelos”.

Mayor control en los resultados

Hay cierto distanciamiento en cuanto a la gestión de control entre Finlandia y los otros dos sistemas internacionales, como se apuntaba en el punto anterior. Alemania y Dinamarca tienen controlados los inputs y evalúan los outputs, además el sistema danés incorpora la evaluación a los docentes. Por el contrario, en el sistema finlandés no hay prácticamente control y enfatiza el empoderamiento de los docentes y el desarrollo profesional. Este enfoque se aleja de la recopilación de datos y el uso de exámenes estandarizados que tiende a responsabilizar a los docentes del desempeño académico de sus estudiantes (Tarhan, Karaman, Kemppinen & Aerila, 2019), por el contrario Finlandia elimina todo tipo de inspecciones y exámenes externos para que los docentes realmente puedan centrarse en el núcleo de su profesión: ayudar a todos los estudiantes a aprender lo mejor que puedan (Pollari et al., 2018).

Mayor control, menos autonomía

Los tres países internacionales analizados han descentralizado las competencias educativas hacia los gobiernos regionales y locales, pero el hecho de aplicar mecanismos de control en los resultados en Alemania y Dinamarca, limita las decisiones y las centra en la consecución de los estándares o exámenes implementados. La introducción de estos mecanismos reduce la autonomía real de los gobiernos regionales y locales, así como la de los centros educativos. Además, la cesión de autonomía podría llevar implícita la rendición de cuentas, lo que conlleva una carga de trabajo adicional. Así, se acaba adoptando un sistema basado en estándares, rendición de cuentas y con una autonomía no-real, por lo que el docente no dispone prácticamente de libertad de decisión. Finlandia muestra lo opuesto; un sistema descentralizado sin mecanismos de control en los resultados o rendición de cuentas. Una coyuntura como esta es posible en un sistema donde prevalece la confianza entre los diferentes agentes.

Presencia de entes privados en el sistema de formación de docentes

Desde la aparición de TFA en la formación inicial de docentes en Estados Unidos a principios de los años noventa, este movimiento se ha ido extendiendo hacia Europa como en el caso de España, Dinamarca o Alemania, incluso, hacia otros continentes. Se origina con el objetivo de cubrir las necesidades educativas de los más desfavorecidos y atraer a candidatos de alto nivel con estudios de grado previos para ser los candidatos de este programa.

El programa de TFA, durante dos años, ofrece acompañamiento y una posición de docente remunerada a los graduados mientras están cursando la formación para ser docentes. Previo al inicio del primer año, los seleccionados participan en un campus de verano durante seis semanas, donde las primeras cuatro reciben talleres de formación y las dos últimas también asisten niños y niñas. Durante estos dos años, los seleccionados trabajan en un centro educativo bajo la atención de un mentor con el que se reúnen aproximadamente doce veces, ocho el primer año y cuatro el segundo. Además, durante el curso académico, el programa organiza talleres donde trabajan sobre cómo está funcionando la clase y cómo pueden mejorar los objetivos que se marcaron al principio.

Este sistema, a la vez, establece una vía alternativa de acceso a la función docente y desde el sector público se teme que se de una imagen errónea donde una formación de corta duración prepare para ser un docente competente.

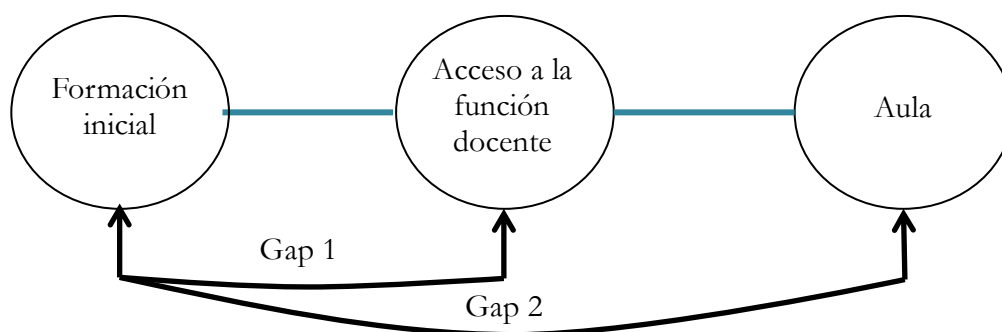
En todo este proceso la formación que reciben los futuros docentes se centra en cuestiones metodológicas (técnicas de inicio de una clase, motivación al alumnado, etc.) relacionales (trabajo cooperativo, reforzar y mejorar la relación con los alumnos, etc.) y de conocimiento personal (*mindset*, miedos, retos, etc.). También aprenden a hacer análisis DAFO para analizar y conocer mejor la situación en la que se encuentra. El mentor utiliza observación mediante vídeos y encuesta al alumnado para dar *feedback* al futuro docente.

Continuidad durante el periodo de formación

Como hemos visto en el análisis de los países internacionales y en el caso español no hay una única institución que sea responsable de las diferentes etapas que forman el proceso formativo y profesional del docente, sino que hay varias instituciones que participan y cada una es responsable en una etapa. Al no haber una conexión entre las diferentes instituciones se generan los *gaps* entre las etapas.

Veenman (1984) definió el *gap* entre la formación inicial y la práctica real, llamado *reality shock* (*gap 2*), pero también se puede detectar un *gap* entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente (*gap 1*).

Figura 20. Continuidad entre etapas



Fuente: Elaboración propia

Estos tres momentos (formación inicial, entrada a la profesión y realidad en el aula) son claves para el desarrollo profesional del docente y debe existir una vinculación entre ellos. Esta se puede generar a través de elementos que unan las diferentes instituciones y, por ende, las diferentes etapas.

En el *gap 1* hay una desconexión entre las instituciones de educación superior y los gobiernos regionales o locales, donde las primeras forman a los docentes mientras que los segundos son quienes les contratan. La brecha en este caso se produce por la diferencia entre lo que los futuros docentes aprenden y lo que se les pide a la hora de ser contratados. Sin embargo, en el *gap 2* hay una desvinculación entre la formación inicial, gestionada por las instituciones de educación superior, y los centros educativos donde se sitúa el aula. Esta brecha se genera por la desconexión entre teoría y práctica.

Para reducir, e incluso eliminar, ambos *gaps*, es necesario la aplicación de diferentes elementos:

- **Alianza y colaboración entre los agentes que participan.** Desde el acceso a la formación inicial hasta la entrada a la profesión docente, debe existir una vinculación y una coherencia entre todas las fases del sistema. Cada agente responsable en cada fase debe realizar su función pero teniendo como vínculo entre todos los agentes un objetivo común. En este transcurso es necesario que los diferentes agentes y

participantes trabajen de manera colaborativa y mantengan una comunicación fluida (Martínez, 2021), poniendo especial atención en las transiciones entre etapas, para evitar esas diferencias entre etapas y mantener la continuidad del proceso.

- **Investigación.** Con los cambios que la sociedad ha experimentando en las últimas décadas, la complejidad de la acción en la práctica es todavía mayor. En este nuevo escenario es necesario dotar de herramientas a los futuros docentes para que pueda resolver las situaciones que se le presentan aplicando el conocimiento adecuado. Asimismo, como se ha mencionado, la investigación es un elemento clave que propicia la conexión entre la teoría y la práctica. Además de ofrecer ciertas competencias a los futuros docentes, la investigación puede vincular las teorías aprendidas en las instituciones de educación superior con las situaciones que se viven en el aula. De hecho, la aplicación de la investigación puede verificar si las teorías del pasado están actualmente vigentes o establecer nuevas.
- La investigación fuerza la presencia de **la universidad**. La universidad (o institución de educación superior) debe estar presente realizando una de sus principales funciones como es la creación de conocimiento, es decir, la universidad “investiga y enseña a ello” (Ortega y Gasset, 2007; v.o:1930). No obstante, la investigación no es la única función, la universidad también debe formar a profesionales que estén preparados para el desempeño docente y para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, que cada vez permutan con mayor frecuencia. Muchas investigaciones han señalado la reflexión de la práctica como elemento ineludible para mejorar la práctica docente y como instrumento para el cambio y la innovación (Torres et al., 2020). Para ello, la universidad debe transmitir la importancia de formarse durante su trayectoria profesional y, especialmente, el cuestionarse la praxis a través de la reflexión para mejorar cada día como docente.

Si analizamos estos tres elementos necesarios para la continuidad en el proceso formativo, en los países analizados vemos que los sistemas internacionales tienen muy presente la investigación, pero no tanto la colaboración entre los diferentes agentes y la presencia de la universidad en las diferentes fases del proceso formativo. En el caso español no se tiene en cuenta ninguno de los elementos.

En relación al primer elemento, los tres modelos internacionales han introducido la investigación como elemento conector entre teoría y práctica a través de proyectos de

investigación. Alemania lo incorpora en el periodo de inducción, mientras los países nórdicos lo sitúan en la formación inicial. En el caso de Finlandia, además, creen necesario la investigación para desarrollar ciertas competencias que los futuros docentes deben adquirir.

En cuanto a la presencia de la universidad, o institución de educación superior en su defecto, en los cuatro casos la institución está presente en la formación inicial de los docentes. Sin embargo, en ninguno de ellos la universidad está presente en el periodo de inducción. En el caso de Finlandia, la universidad está presente únicamente a través de la formación que reciben los mentores que guían a los docentes en esta fase. Cabe destacar en este país la fuerte presencia de la universidad en la formación inicial junto con las escuelas de formación. Este trabajo conjunto entre la universidad y los centros de prácticas crea ese vínculo y conexión entre la teoría y la práctica.

Por último, respecto a la alianza y colaboración entre los agentes que participan, ninguno de los cuatro modelos mantiene la presencia de los diferentes agentes en todo el proceso formativo. En el caso de Alemania hay un breve encuentro entre la universidad y la institución responsable del *Referendariat* mediante un curso que se realiza en la universidad. Aún así, en Alemania, como se ha mencionado, utilizan ese elemento conector que son los estándares para tener cierta referencia de lo que debe aprender y demostrar el futuro docente durante y al final de su periodo de formación, lo que ayuda a disminuir la diferencia entre la formación inicial y la contratación, es decir, el *gap* 1.

BLOQUE III

“Being a teacher can give you so many skills to become a CEO, so CEOs should go to class to see how difficult teaching is”
(Quim Sabrià, ex-alumno de EXE, s.f)

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE INDUCCIÓN

En los últimos años, la inducción aparece como la posible solución a la reducción del *reality shock*; organismos supranacionales, expertos de la educación e, incluso, agendas políticas apuestan por la implementación de esta nueva etapa educativa. No obstante, hay que tener en cuenta la escasa evidencia que hay por el momento sobre el tema y la multitud de factores que intervienen en la aplicación de un programa de inducción.

Este primer capítulo analiza las propuestas de inducción que se han realizado en nuestro país desde el 2011 hasta la actualidad. Previo al análisis de las propuestas, se ha creído conveniente realizar un apartado introductorio sobre la inducción y la situación política.

4.1. La inducción y el contexto político

Hay cierto consenso, a grandes rasgos, en que la inducción es un apoyo estructurado que durante varios meses recibe un docente al inicio de su carrera y que tiene la intención de apoyar al docente novel en un momento relevante en su carrera y asegurar las competencias necesarias para ofrecer una educación de calidad (European Commission, 2010), pero si se ahonda en las características del tipo de apoyo, ya no hay tanta convergencia. El no saber de qué se está hablando cuando se menciona “inducción”, genera cierta incertidumbre entre los profesionales como veremos más adelante.

Este concepto aparece en 1950 a nivel internacional, pero no es hasta los años 1980-1990 donde la inducción docente recibe atención de los expertos y de investigación. Durante la década de los noventa comienzan a establecerse los primeros modelos de inducción; en 1990 en EE.UU. cerca del 40% de los docentes noveles contaban con el apoyo de programas de inducción formal y 10 años más tarde esta cifra se incrementó al 80% (Kessels, 2010). En el Estado español, se empezó a hablar de los programas de inducción en los años 80. En 1984, el Grupo XV, comisión encargada de asesorar la reforma de la formación del profesorado con el ministro José María Maravall, hizo hincapié en la necesidad de un periodo de prácticas de iniciación profesional que nunca se puso en práctica (Rodríguez Martínez, 2016). En ese momento, José Gimeno Sacristán, uno de los coordinadores de la comisión definió la formación del profesorado como "una de las piedras angulares imprescindibles" de los procesos de innovación educativa, Gimeno (1982: 177; citado por Marcelo-García, 1988: 1).

Sin embargo, la inducción no entra en la agenda europea hasta el 2007 como reclamo de una mejora en la formación de los docentes. Se reafirma en el 2008 en la agenda del Parlamento Europeo y vuelve a aparecer en 2015 en la revisión de los objetivos de Europa 2020, pero esta vez conjuntamente con la preocupación del escaso número de docentes. Esta preocupación de los Estados miembros sobre la falta de profesionales de la educación provoca la realización del estudio *Policy Measures to improve the Attractiveness* para mejorar el atractivo de la profesión docente en Europa dentro del marco de Educación y formación 2020. El estudio, que tiene como objetivo identificar los factores que influyen en el atractivo de la profesión docente, concluye que el apoyo al inicio de la carrera es indispensable para reducir el número de docentes que abandonan la profesión y que los programas de apoyo bien diseñados e implementados se perciben como una mejora del atractivo a la profesión. Además, permiten que los docentes cualificados se sientan acompañados durante la compleja realidad de los primeros años de la profesión (European Commission, 2014).

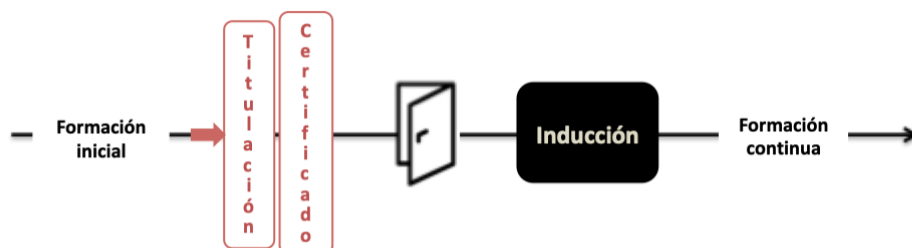
A pesar de la falta de evidencia sólida y definitiva del impacto de las iniciativas de inducción, ha habido una creciente investigación que identifica y reporta algunas buenas prácticas y beneficios (OECD, 2019b). Por ejemplo, puede reducir el aislamiento de los docentes noveles y también aumentar su confianza y la autoestima (OECD, 2019b), la mejora de las competencias profesionales que repercute en la calidad de educación, el aumento de la tasa de satisfacción laboral, la creación de un ambiente positivo de apoyo y la adopción de una nueva cultura escolar (Langdon et al., 2014). De manera indirecta, gracias a los beneficios mencionados, también se señala la mejora de los logros del alumnado de dichos docentes (Adhikari, 2016).

4.1.1. Tipología

Los programas de inducción pueden tomar diferentes formas y aplicarse en diferentes momentos, dependiendo del objetivo y la intención de implementación del programa. Según el momento de implementación de la inducción, se detectan tres tipos de programas (European Commission, 2010):

- A) Un primer grupo son los programas de inducción que se dirigen a los docentes noveles que han finalizado la formación inicial, han obtenido la titulación correspondiente y también la correspondiente acreditación o licencia para enseñar.

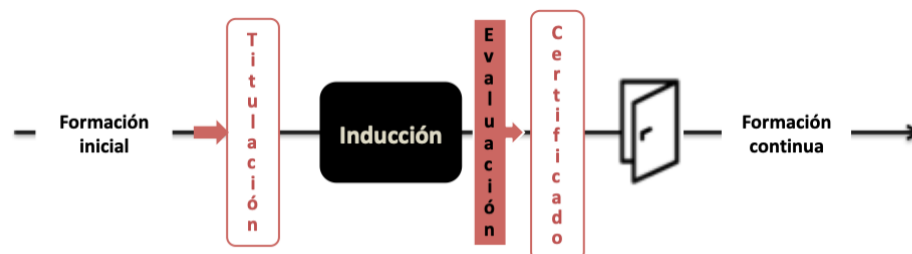
Figura 21. Implementación del programa de inducción una vez finalizada la formación inicial y obtenido la acreditación para enseñar



Fuente: Elaboración propia

- B) Un segundo grupo son aquellos programas que están dirigidos a los nuevos docentes que tienen la titulación requerida, pero todavía no tienen una acreditación o licencia para enseñar. Esta será obtenida una vez se complete el programa de inducción, que puede acabar con una evaluación formal de las habilidades docentes. En este caso, los docentes noveles se consideran candidatos o docentes en prácticas.

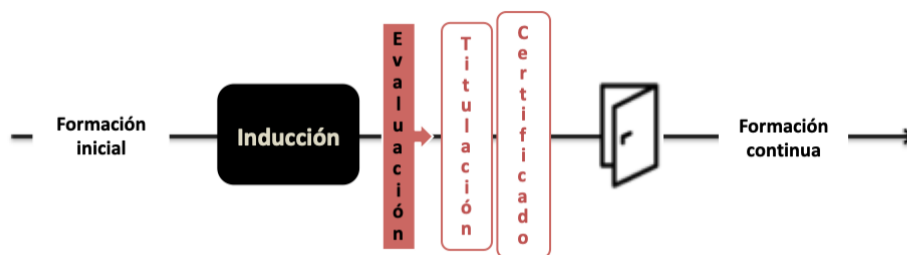
Figura 22. Implementación del programa de inducción una vez finalizada la formación inicial pero sin la obtención de la acreditación para enseñar



Fuente: Elaboración propia

- C) Por último, el tercer grupo se dirige a los docentes que todavía no están cualificados y no tienen una acreditación o licencia para enseñar. En estos casos, la división entre la formación inicial y el programa de inducción es más borrosa.

Figura 23. Implementación del programa de inducción antes de finalizar la formación inicial



Fuente: Elaboración propia

En la última década muchos países han ido implementando en sus sistemas de formación de docentes esta etapa que hace de puente entre la formación inicial y la entrada a la profesión.

4.1.2. Debates

La inducción conlleva diferentes debates que se podrían traducir en dicotomías. Una primera se da por la finalidad propia de la inducción; si se utiliza como un proceso formativo o como un proceso evaluativo. Esta dualidad puede estar relacionada con el momento de implementación del programa de inducción y por el contenido del mismo. En el caso de implementarse como parte final de la formación inicial o como segunda fase de la formación inicial (modelo C) se podría utilizar como un proceso formativo. Si, por el contrario, se establece justo en la entrada de la profesión docente, donde el candidato ha finalizado su formación y es docente pero necesita la acreditación para ejercer (modelo B), puede utilizarse y verse como un proceso evaluativo para acreditar a este su capacitación como profesional. Y, si por último, el programa de inducción se ubica una vez el docente ya está acreditado y ejerciendo como docente (modelo A), el programa tendrá la finalidad de formar, dándole las herramientas y el acompañamiento necesario en esa etapa profesional. Además de cuándo se realice el programa de inducción, el contenido del programa también puede afectar a decantar la balanza dependiendo de si hay elementos de contenido formativo o más bien se rige por un modelo de evaluación detallado y exhaustivo. A pesar de esta diferenciación, también hay programas que pueden diseñarse para formar y evaluar al mismo tiempo.

Un segundo debate es la dicotomía “universidad-escuela” que reporta a la pregunta: ¿quién debe liderar el acompañamiento en el programa de inducción? Esta dualidad también está

relacionada con el momento de implementar el programa de inducción. Si este se realiza en la fase final de la formación inicial (modelo C), la universidad debe ser el principal actor aunque vaya acompañada del centro escolar. En el caso que la inducción se implemente en la entrada a la profesión (modelo B) o una vez el docente ya está dentro de la profesión (modelo A), se podría entender que debería ser el centro educativo y, por lo tanto, las Consejerías de Educación, quienes fueran los máximos responsables del acompañamiento. No obstante, como en el anterior debate, siempre pueden cooperar y trabajar juntos en esta fase.

4.1.3. Iniciativas en marcha

Actualmente en nuestro país no hay ningún programa de inducción implementado a nivel estatal ni a nivel regional (CCAA), a excepción de casos individuales que funcionan a nivel de centro (escuelas concertadas) o de iniciativas privadas como Empieza por Educar (ExE). Sin embargo, en el periodo de elaboración de este bloque de la tesis se han publicado comunicados por parte de la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, que tiene la intención de implementar un programa de inducción para el próximo curso 2022/23, titulado “Plan de Capacitación Integral Docente”. La presidenta ha adelantado que este plan se compone, por un lado de herramientas pedagógicas como cursos de formación y, por el otro, de la supervisión de las prácticas de los futuros maestros por parte de un tutor (Comunidad de Madrid, 5 de octubre de 2021). Cataluña, por su parte, también está elaborando un programa de acompañamiento a docentes noveles llamado “Programa de Residencia inicial docente de Cataluña”. El programa está pensando en implementarse en tres fases; una primera del curso 2022/23 hasta el 2023/24 como prueba piloto, una segunda del curso 2025/26 hasta que se ejecute el cambio de normativa abierta a todos los docentes de la bolsa que quieran y, una última fase, a partir del curso 2031/32 que será necesario cursar para ser docente.

Aparte de estas iniciativas que están en proceso, se han presentado varias propuestas de programas de inducción a nivel nacional por diferentes autores y organizaciones, las cuales serán analizadas en este capítulo.

A continuación, se presentan dos apartados, un primero con la descripción de las propuestas de programas de inducción que se han presentado en España en el último decenio y un segundo con la comparación de las propuestas y el análisis correspondiente. El capítulo finaliza con los puntos clave de las propuestas.

4.2. Propuestas de inducción

La gran mayoría de las propuestas realizadas para ser implementadas en el sistema educativo de España nacen para poner a debate la formación de docentes y poner freno al retroceso que la formación de docentes está experimentando durante los últimos años. La selección de las propuestas a analizar se han centrado en siete:

- Nasarre y López Rupérez (2011)
- Marina, Pellicer & Manso (2015)
- López Rupérez (2015)
- Foro de Sevilla (2017)
- Conferencia Nacional de Decanos/as (2017)
- Valle y Manso (2018)
- Marchesi y Pérez (2018)

4.2.1. Nasarre y López Rupérez. El “MIR educativo”

Eugenio Nasarre y López Rupérez presentaron una propuesta de MIR educativo en 2011. En ella se especificaba que el modelo debía de ser una tarea nacional con la implicación de todos: poderes públicos, mundo universitario, entidades educativas, agentes sociales y sociedad española (Nasarre y López Rupérez, 2011). Asimismo, el modelo se desarrollaba en dos fases: una primera de formación inicial que constaba en la realización de un máster (teórico-práctico) de un año, y una segunda fase compuesta por el ejercicio docente en un centro educativo bajo la supervisión de un docente tutor durante dos años. El máster se impartiría por Centros Superiores de Formación del Profesorado vinculados a la universidad y debía ser aprobado para acceder a la segunda fase. Los Centros Superiores pertenecerían a una red nacional y cumplirían los requisitos establecidos por las comunidades autónomas y el estado.

Para acceder al modelo se debía de realizar una prueba nacional sujeta a las plazas que el sistema necesitase. Esta estaría gestionada por las administraciones educativas pero con criterios de baremación idénticos para todas las comunidades autónomas.

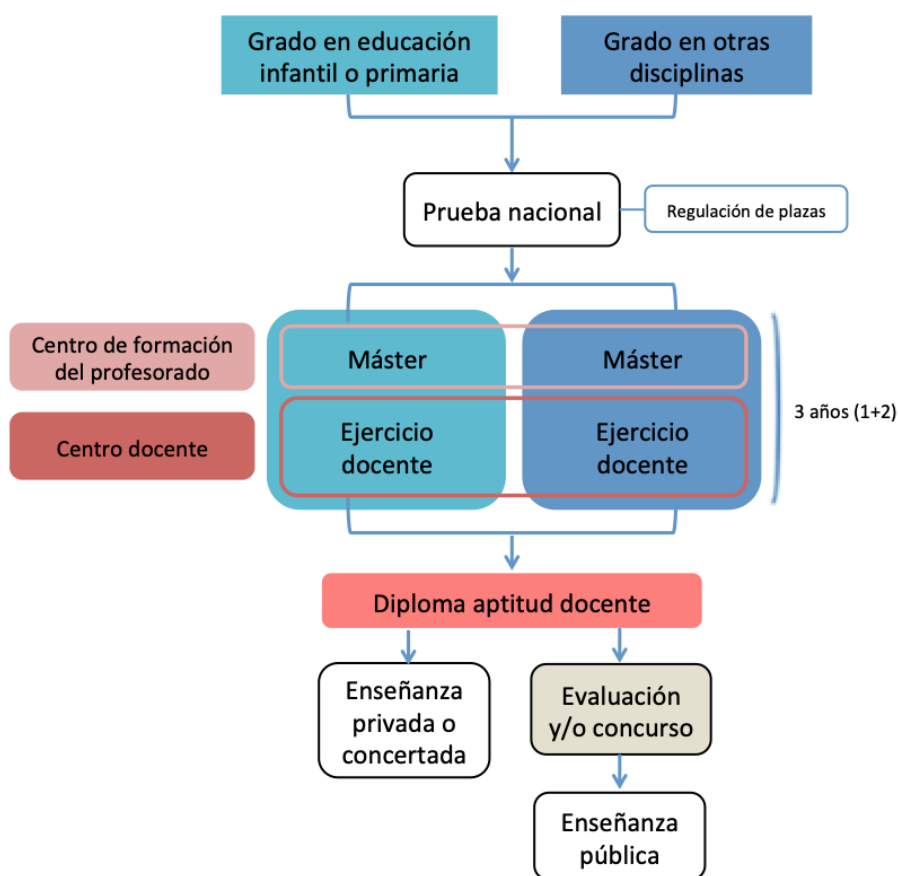
Al concluir el máster se obtendría una nota global que permitiría acceder a la segunda fase y, por lo tanto, a la asignación de centro que se realizaría en función de la calificación

obtenida. En esta segunda fase, los docentes estarían en calidad de docentes en prácticas y recibirían una remuneración por su trabajo, el cual estaría bajo supervisión, seguimiento y evaluación. Al finalizar esta fase se obtendría un diploma de aptitud.

Para acceder a la función pública, los docentes deberían realizar una evaluación final que corroboraría la adquisición de las competencias y capacidades para ejercer la tarea docente. Tras la superación, los docentes serían funcionarios y tendrían el derecho a participar en el concurso de adjudicación de plaza. En el caso de los centros privados, estos seleccionarían al personal docente siempre y cuando hayan obtenido el diploma acreditativo de aptitud docente al finalizar la segunda fase.

Aunque, unos años más tarde, López Rupérez presentase una propuesta en solitario que no se contradice con esta, se ha preferido separar la descripción y las representaciones gráficas de cada una.

Figura 24. Itinerario del programa propuesto por Nasarre y López Rupérez (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Nasarre y López Rupérez (2011)

4.2.2. Marina, Pellicer y Manso. DEP, Docente en prácticas

El modelo propuesto por Marina, Pellicer y Manso, que se publicó en 2015, nace a partir de un encargo que solicitó el Ministerio de Educación liderado por el ministro Íñigo Méndez de Vigo. Esta propuesta incluye casi en su totalidad la propuesta hecha por Nasarre y López Rupérez (2011).

El documento titulado “Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar” no presenta únicamente un modelo de inducción docente, sino que también hace hincapié en otras cuestiones como la atracción y selección de candidatos a los estudios de docente y formación inicial y permanente, proponiendo diferentes medidas en cada una de ellas.

El programa de inducción que proponen viene asociado a la idea de un MIR docente y lleva por nombre DEP, Docente en prácticas. El DEP tiene una duración de tres años y lo definen como un periodo de formación y habilitación profesional.

Para poder acceder al DEP, previamente se debe cursar el grado de educación infantil, primaria o, en el caso del DEP de Educación Secundaria, cualquiera de las especialidades académicas. En este esquema también se incluye a la educación de cero a tres años en el caso de ejercer tareas de dirección, control, planificación y supervisión en estos centros.

Las plazas de acceso al DEP vienen determinadas por *numerus clausus* para evitar la excedencia de docentes formados. El acceso se efectúa mediante un examen que comprueba el nivel de conocimientos y competencias necesarias para la docencia. Al realizar el examen se obtiene una nota que dará opción a la elección del Centro Superior de Formación de Profesorado al que se quiera asistir para realizar el máster. El máster se centra en las didácticas de las correspondientes materias y una vez aprobado se accede a la segunda fase. Esta se basa en una estancia de prácticas durante dos años en Centros docentes acreditados bajo la supervisión de un mentor. En este periodo los alumnos serán “docentes en prácticas” y recibirán una retribución económica por su trabajo, que será evaluado. Una vez aprobado el DEP los alumnos son habilitados para ejercer la docencia en el sistema público, cuyo acceso será el que determinen las Administraciones públicas (Marina et al., 2015).

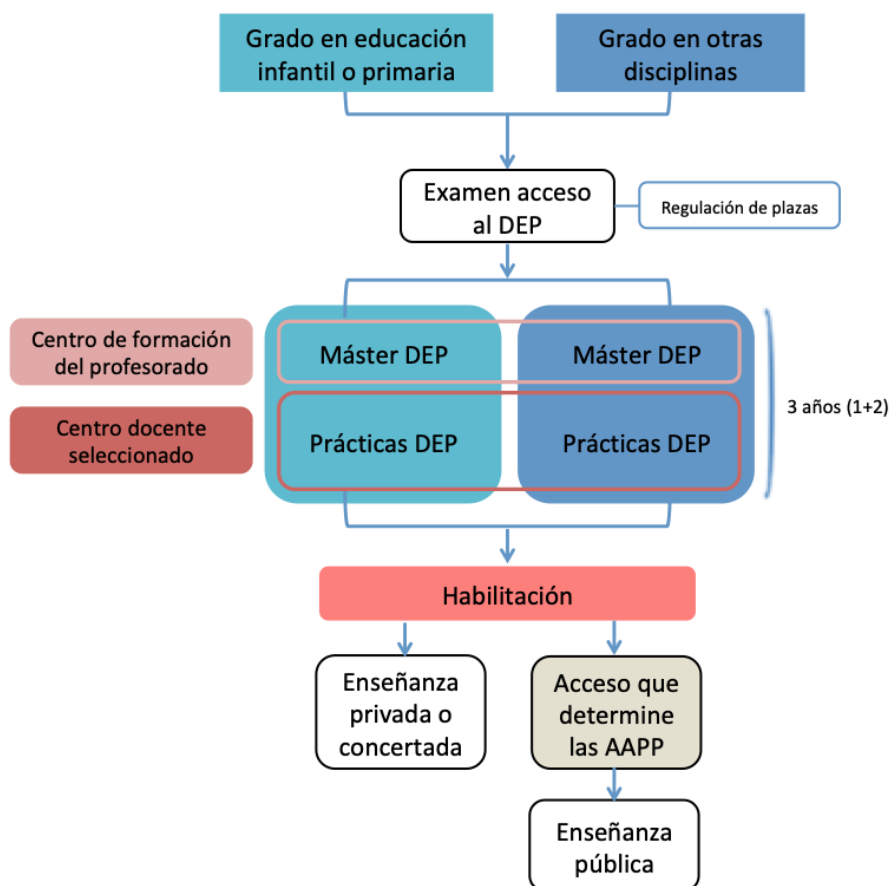
Los centros educativos para impartir formación y los mentores que acompañan a los docentes en formación son seleccionados y evaluados por sus méritos. Estos últimos serán formados por los Centros Superiores de Formación de Profesorado.

En esta propuesta aparecen tres figuras como piezas clave en el desarrollo profesional docente: el Consejo Pedagógico del Estado, los Centros Superiores de Formación del Profesorado y los Centros educativos seleccionados.

- El Consejo Pedagógico estaría situado a nivel nacional y se encargaría de asesorar sobre todo lo que concierne a la educación no universitaria, así como diseñar los programas de formación inicial de los Centros Superiores de Formación del Profesorado y asesorar sobre los de la formación permanente. Este organismo estaría compuesto de profesionales de la educación procedentes tanto de la universidad como de la educación primaria o secundaria.
- Los Centros Superiores de Formación de Profesorado, además de la impartición del máster, en todas sus variantes, también son responsables de la formación para directores e inspectores, la formación de profesores tutores en los centros docentes acreditados, la formación continua del profesorado, orientadores, directores, inspectores y el asesoramiento para proyectos de transformación de Centros educativos. Estos centros dependerán de las comunidades autónomas, que trabajarán coordinadamente con el Consejo Pedagógico del Estado.
- Los Centros educativos seleccionados son los centros que se encargan de acoger a los docentes en prácticas y también serán centros donde se realicen experiencias de innovación e investigación. Esto implica que los Centros dispondrían de mayor autonomía.

La propuesta recomienda establecer colaboraciones asiduas entre universidades, escuelas y entidades que se dedican a la investigación educativa para fomentar la investigación y la calidad educativa. Asimismo promueve la movilidad de estudiantes a través de un sistema de becas.

Figura 25. Itinerario del programa propuesto por Marina, Pellicer y Manso (2015)



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

4.2.3. López Rupérez. El “MIR educativo”

López Rupérez (2015) pretende, con su propuesta, fortalecer la profesión docente con un sistema de formación y de acceso a la profesión semejante al MIR sanitario, de hecho, nombrado “MIR educativo”. Los elementos claves de la propuesta son prácticamente los mismos que los aplicados en el ámbito de la salud.

El autor inicia el texto con el concepto “profesión robusta” que se define como una profesión colectiva que dispone de un código ético y es reconocida como poseedora de conocimiento experto derivado de la investigación, formación y entrenamiento a alto nivel y de competencias apropiadas.

Con esta propuesta se pretende respetar el principio de igualdad al acceso a la profesión y asegurar la calidad a través de medidas de control y evaluación. La propuesta parte de los siguientes cinco principios:

- *La selección ha de preceder a la formación profesionalizante.* Este elemento es clave a la hora de equilibrar las necesidades del sistema educativo y el número de titulados y no tener un exceso de docentes en el sistema que puede afectar negativamente a la calidad de la formación. Además, el implementar una selección en el sistema de acceso además de aumentar la calidad de los docentes, es un elemento que atrae a los mejores candidatos para la profesión.
- *Ha de configurarse en enseñanzas de postgrado.* López Rupérez señala déficits si la formación es nivel de grado.
- *Ha de ser «universal», aplicándose a todos los aspirantes a maestros y profesores de secundaria, sea cual fuere su posterior ámbito público o privado de ejercicio profesional.* Hasta ahora, y como se ha mencionado anteriormente, hay diferentes vías de acceso a la profesión docente en España, con esta propuesta se eliminaría esa variedad y se adoptaría un único procedimiento.
- *Ha de poseer un carácter nacional.* El procedimiento de la selección y formación debe ser un sistema homologado para todo el país, que asegure la calidad.
- *Ha de perseguir la excelencia.*

Los elementos característicos que propone López Rupérez (2015) son los siguientes:

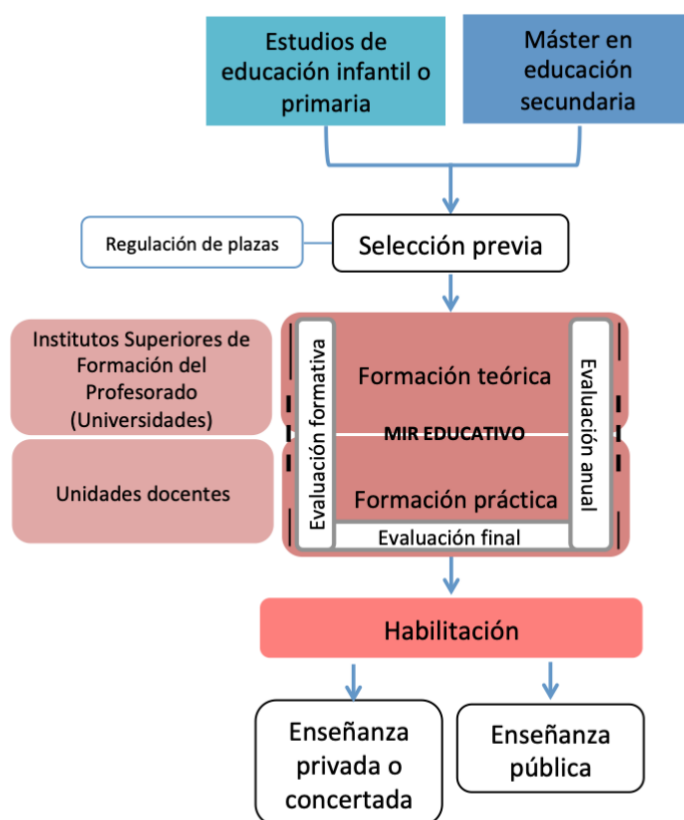
1. Una selección previa y centralizada, que respete el principio de igualdad al acceso a la profesión.
2. Unidades docentes. Las unidades docentes serán los entornos educativos donde se lleve a cabo la residencia y estarán acreditados por el Ministerio.
3. Órganos docentes. En la propuesta se plantean dos tipos de órganos docentes: el de carácter colegiado y el de carácter individual. El primero, llamado Comisión de docencia, se encargará de organizar la formación, supervisar su aplicación práctica y controlar el cumplimiento de los programas formativos de las correspondientes especialidades. Esta comisión estará formada por los tutores docentes de los residentes y su presidente, que será responsable de la planificación, organización, gestión y supervisión. Mientras que el segundo, es el tutor docente. Este deberá ser un profesional especialista en activo y acreditado con una formación ad hoc. Sus funciones se centraran en acompañar, orientar, aconsejar y supervisar al residente durante el proceso formativo.

4. Papel central de la evaluación. La evaluación asegurará que cada residente adquiera las competencias profesionales necesarias para ser un docente de calidad. En el periodo de residencia se llevaran a cabo tres modalidades de evaluación: formativa, anual y final.

El periodo residencial se dividiría en dos fases: una fase de formación teórica realizada por tutores de formación en los Institutos Superiores de Formación del Profesorado (o unidades equivalentes) donde se trabajaría asignaturas de carácter académico, con elementos derivados de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica (López Rupérez, 2018); y una fase de formación práctica guiada también por un tutor de formación en una unidad docente.

Las responsabilidades competenciales en la organización del periodo residencial se repartirían entre el estado, administraciones educativas regionales y universidades, actuando bajo los principios de excelencia formativa, cooperación institucional y rendición de cuentas (2018: 11).

Figura 26. Itinerario del programa propuesto por López Rupérez (2015 y 2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de López Rupérez (2015 y 2018)

4.2.4. Foro de Sevilla. El profesorado, su formación y el trabajo educativo

La propuesta elaborada por el Foro de Sevilla (2017) nace como reclamo de debate sobre la cuestión de la formación de los docentes.

La propuesta se inicia con la petición de un diagnóstico crítico y riguroso como primer paso para conocer la situación real y poder dar respuesta a las necesidades que se encuentren. Asimismo, parte del principio que los docentes son actores activos y comprometidos que no se limitan a ejercer únicamente la docencia, sino que su función también es política y social.

Antes de acceder a la formación inicial, los autores proponen una selección que tenga en cuenta, además del valor académico, los valores personales, las actitudes y la inclinación a la docencia. En cuanto a la formación inicial, esta debería ser concurrente y estar compuesta por una sólida formación pedagógica y práctica que ofrezca unos conocimientos y habilidades para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Una formación que forme para la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad ambiental y que fomente el trabajo en equipo, la innovación y la actitud positiva y creativa. El currículum también debería incluir una formación humana e integral, conocimientos pedagógicos, metodologías que desarrollen la cooperación, una preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se va a ejercer y que facilite una apertura a la investigación en esas materias y unas prácticas que desarrolle las competencias relacionadas con la docencia. Estas se desarrollarían en escuelas innovadoras y bajo la supervisión de un tutor con competencias en la formación práctica y en la inducción profesional (Imbernón et al., 2017). En definitiva, con todo lo incluido, la formación inicial debe fomentar la investigación así como la reflexión y la crítica.

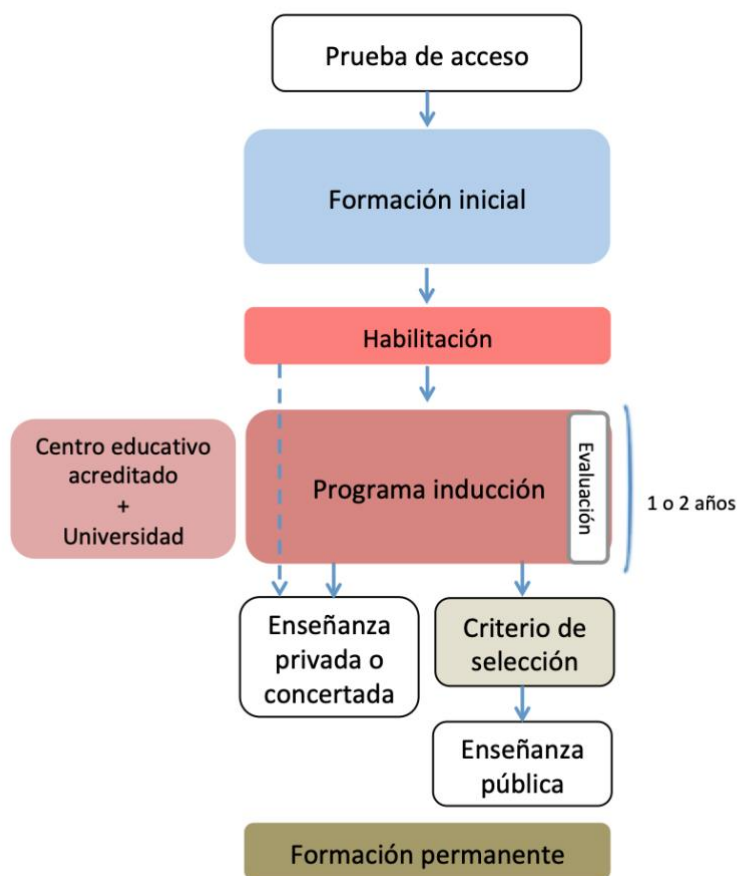
La propuesta no determina una duración exacta a la formación inicial, que podría ir desde tres años a cinco incluyendo el máster, así como tampoco distingue entre docentes de diferentes etapas. Sin embargo, sugiere un periodo de inducción profesional durante uno o dos años en centros seleccionados y acreditados. Esta inducción se centraría en una formación práctica con el acompañamiento de un tutor seleccionado en el centro escolar y en colaboración con el profesorado universitario. El periodo de inducción deberá ser evaluado, pero no se detalla si es obligatorio realizarlo para ejercer también en los centros concertados y privados.

La propuesta señala un cambio en el proceso para acceder a la profesión pública eliminando el concurso-oposición, ya que los contenidos aprendidos en la formación inicial como los conocimientos prácticos se han demostrado a la hora de obtener la titulación para ejercer. El texto detalla que el proceso para el acceso a la profesión pública docente debe cumplir los principios de igualdad, mérito, capacidad, publicidad y objetividad, y debe seleccionar a aquellos docentes que busquen una mejora personal constante a través del desarrollo profesional permanente, a la innovación educativa y a la autoevaluación.

La propuesta también cuenta con un periodo de formación permanente como pieza clave en el proceso formativo del docente, pero sin estar vinculada totalmente a la carrera docente para no motivar al credencialismo. Esto lleva a plantearse el desarrollo profesional y el trabajo de los docentes, los cuales deben estar en mejores condiciones laborales, con mayor estabilidad y autonomía, con un estatus y consideraciones adecuadas para poder garantizar una educación de calidad.

La propuesta detalla una serie de medidas para mejorar las condiciones laborales como la reducción de la ratio, el aumento del número de docentes para desarrollar políticas reales de inclusión, instrumentos para que los docentes puedan trabajar colaborativamente y con la comunidad educativa, salarios adecuados, entre otros (ibíd.).

Figura 27. Itinerario del programa propuesto por el Foro de Sevilla (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de el Foro de Sevilla (2017)

4.2.5. Conferencia Nacional de Decanos/as. Bases para establecer una carrera profesional

Esta propuesta fue elaborada a partir de los análisis y reflexiones realizadas por la Conferencia Nacional de Decanos/as y directores/as de Educación durante los últimos años.

El documento se compone de una serie de propuestas y cambios en diferentes aspectos de la formación de docentes que se aplicarían en el sistema actual, pero hace especial hincapié en la propuesta de un nuevo sistema de acceso a la profesión docentes (APD) que incluye un programa formativo.

Se establecen cuatro principios generales que dan comprensión y sentido a la propuesta. Estos acuerdos son: 1) la creación de un modelo de carrera profesional, hasta ahora inexistente, 2) la continuidad entre las diferentes etapas de la carrera profesional, 3)

colaboración continua entre las Administraciones Educativas y las Facultades de Educación y 4) tener un compromiso efectivo de los agentes implicados (Conferencia Decanos/as Educación, 2017).

Antes de acceder a la formación inicial (grado para los docentes de infantil y primaria y máster para los docentes de secundaria) se propone realizar una prueba de entrada basada en el expediente y una prueba específica de acceso, que tendrá en cuenta las competencias básicas vinculadas a los aspectos emocionales y actitudinales. En esta fase también se propone establecer la regulación de plazas ofertadas en las universidades, tanto públicas como privadas, según el número de plazas que el sistema requiere. En la formación inicial se incrementaría el coeficiente de experimentalidad para que los estudiantes reciban una formación enfocada a la práctica previo a las prácticas en los centros.

La propuesta apunta una doble deficiencia en el cuanto al tratamiento que se le da a las prácticas de formación inicial, desvirtuando su carácter formativo. Para que las prácticas vuelvan a considerarse componente fundamental en los grados y en el máster se propone, por un lado, mejorar las condiciones a los supervisores universitarios del prácticum para que puedan ofrecer una tutorización de calidad y, por el otro, dar incentivos y consideración a los tutores de centro.

El programa APD que se propone tiene una duración de dos años y se aplicaría como un modelo formativo dual. El número de plazas a la hora de acceder al programa APD también está vinculado a las necesidades del sistema educativo. La gestión competencial de este momento iría a cargo de las comunidades autónomas aunque habría coordinación y consenso entre ellas. Los docentes, que serán contratados como docentes en prácticas, realizarían el programa formativo en centros acreditados con tutores de centro y tutores académicos también acreditados. El programa formativo tendría como objetivo consolidar las competencias profesionales docentes, así como las competencias transversales y actitudes profesionales clave que se conseguirían mediante una formación y acompañamiento de calidad y un elevado nivel de experimentación, innovación e investigación. La evaluación se realizaría durante y al final del periodo, que conduciría a una acreditación para ejercer como docente, tanto en centros públicos como privados. Para el acceso a la función pública se establecería un criterio de ordenación y no se requeriría, por lo tanto, un concurso-oposición.

Otros cambios que este documento propone son el alineamiento entre las especialidades y las menciones, flexibilización de las renovaciones en los planes de estudio, unificar los planes de estudio de todas universidades en términos de competencias para la posible implementación de un nuevo sistema de acceso a la profesión docente y, por último, pero no menos importante, establecer una estructura y programas de formación permanente, que permitan la continuidad y coherencia entre las diferentes etapas formativas: inicial, programa formativo APD y permanente.

Cabe destacar la fuerte presencia que tiene la universidad en esta propuesta. Esta se sitúa en los tres momentos claves del proceso formativo: 1) formación inicial, con la impartición de los grados y el máster, 2) en el acceso, a través del programa formativo APD y 3) en la formación permanente como organismo formador y de apoyo.

Figura 28. Itinerario del programa propuesto por la Conferencia Nacional de Decanos/as de Educación (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de la Conferencia Nacional de Decanos/as de Educación (2017)

4.2.6. Valle y Manso (2018). El DIR, docentes internos residentes

La propuesta presentada por Javier M. Valle y Jesús Manso está respaldada por el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, como Colegio Profesional de la Docencia, y nace con el objetivo de promover un debate sobre la forma en que los docentes acceden a la carrera para asegurar que solo aquellos que están mejor preparados para la docencia terminan por ejercer la profesión.

El documento que presentan los autores se centra en el diseño y planteamiento de un programa de inducción docente, de ahí procede el nombre “DIR” (Docentes Internos Residentes), que viene a ser una analogía del MIR (Médico Interno Residente).

El DIR se presenta como una residencia práctica acompañada de un mentor después de realizar el grado de educación infantil o primaria, o el máster en el caso de secundaria y está pensado para todos los docentes (tanto de infantil, como de primaria y secundaria) que quieran ejercer en el sistema educativo formal, tanto en centros públicos, concertados como privados. El acceso al DIR se realiza mediante una prueba nacional, eliminatoria y competencial, que englobaría los siguientes elementos (Valle y Manso, 2018):

- Prueba de competencias disciplinares centrada en el área de especialización de cada caso.
- Prueba de competencia pedagógica que incluiría al menos tres áreas: 1) teoría e historia de la educación y didáctica, 2) política educativa, legislación escolar y organización de centros y 3) psicología evolutiva y de la educación.
- Prueba de competencia comunicativa que contendría: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción verbal.
- Prueba de competencia docente digital.
- Prueba competencial global de desempeño docente, que se basaría en una demostración práctica ante tribunal.

La propuesta también sugiere el diseño de pruebas de carácter psicotécnico, de aptitudes o relacionada con aspectos vocacionales.

El DIR tiene una duración de dos años, donde el residente está remunerado acorde con las horas trabajadas y las responsabilidades ejercidas. Durante el primer año, el docente residente debe realizar una estancia de tres tipologías de centro diferentes, una por trimestre, junto a un mentor. También se sugiere rotar por centros públicos, concertados y

privados. Durante este primer año de estancia el mentor es el profesional responsable, mientras que en el segundo año es el residente quién asume las responsabilidades bajo la supervisión del mentor. El segundo año se realiza todo en un mismo centro, por lo que el residente debe solicitar plaza en el ámbito de su nivel y especialización en los centros con plazas disponibles. Estas plazas son puestas a disposición por los centros y están sujetas a las necesidades del sistema. Durante ese año el DIR ejerce como docente pero con menor dedicación que el resto ya que debe compaginar la docencia con sesiones de formación en el centro.

Los centros donde se realiza el DIR son centros acreditados, lo que implica que son centros reconocidos como centros de buenas prácticas. Para ello es necesario disponer de un proyecto concreto de inducción para docentes noveles. La propuesta sugiere otros indicadores para obtener la acreditación, estos son: disponer de docentes acreditados para ser mentores DIR, tener una proporción de docentes con plaza estable y que sus docentes reciban formación permanente, que el centro disponga de planes especiales de inclusión, que tenga especial actividad en relación con las familias, con el contexto próximo, que tenga experiencia en trabajar en red con otros centros y que esté (o haya participado en los últimos años) en planes de innovación, proyectos internacionales o planes de formación de profesorado, entre otros.

El mentor debe tener una experiencia como docente de al menos tres años y habiendo ejercido un mínimo de dos en el centro donde vaya a desempeñar la función de mentor, el cual debe ser centro acreditado. Además, el mentor debe tener una plaza definitiva en la enseñanza pública o con contrato indefinido a tiempo completo en la enseñanza privada o concertada. Una vez acreditado, el mentor debe realizar una formación, que contará como formación permanente, centrada en tres aspectos: observación de desempeños docentes, asesoramiento y *feedback* tras procesos de observación y código deontológico (ibíd.).

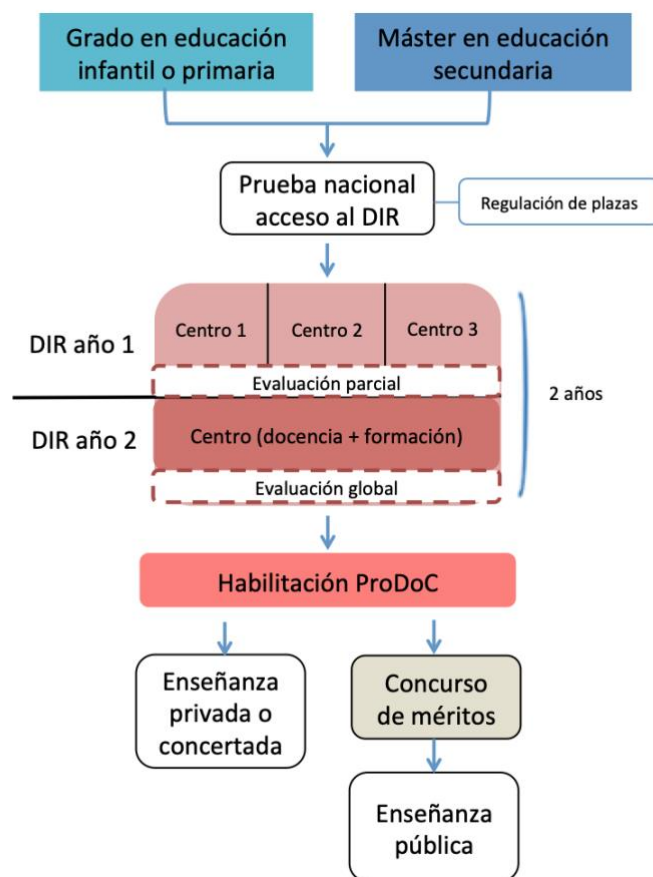
El mentor tendrá una reducción de horas lectivas y un aumento de remuneración en función del número de docentes noveles a su cargo. También será recompensado con puntos para concurso de traslado y méritos para acceder a otras posiciones laborales en otros ámbitos educativos, así como obtener licencias por estudios y periodos sabáticos.

La selección de los mentores dependerá de la especialización y la situación geográfica.

En cuanto a la evaluación, hay una parcial al final del primer año, realizada por cada uno de los mentores que el residente ha tenido en los tres centros, y al final del segundo año se

realiza una evaluación global que consta de tres evaluaciones: 1) un informe homologado por parte del mentor, 2) una defensa oral de la memoria final del DIR y 3) una evaluación de una situación real de desempeño docente, donde un tribunal analiza las competencias del docente en una situación real y luego se pone en debate con el propio docente. Después de estas evaluaciones el docente residente recibe la habilitación como profesional docente cualificado “ProDoC”. Esta calificación da acceso a un concurso de méritos para solicitar plaza como docente en el sistema público. También se tendría en cuenta otros méritos para el concurso: la propia calificación del DIR, la formación continua realizada en el periodo del DIR, publicaciones, investigación-acción en los que se ha participado, ponencias y conferencias impartidas, entre otros.

Figura 29. Itinerario del programa propuesto por Valle y Manso (2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Valle y Manso (2018)

4.2.7. Marchesi y Pérez (2018). Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes

La propuesta de Álvaro Marchesi y Eva María Pérez se caracteriza por un fuerte componente de la evaluación. Este elemento es la base del modelo, de hecho el objetivo principal es la formulación de un modelo de evaluación de la actividad docente que tiene como referencia las competencias básicas de los docentes (Marchesi y Pérez, 2018: 7). Esta evaluación no valora un momento determinado sino que pretende evaluar el desarrollo profesional de los docentes con la finalidad de mejorar la calidad de la educación.

Esta propuesta, al igual que la diseñada por Marina, Pellicer y Manso, no únicamente plantea un programa de inducción sino que también elabora todo el proceso formativo desde la formación inicial hasta la formación permanente.

El diseño de Marchesi y Pérez se adapta y respeta el sistema formativo docente vigente y su acceso a la profesión. Aunque no introduce cambios que afecten en gran medida a la estructura, sí que lo hace con el contenido. Mantiene la formación de docentes: grado para maestros de infantil y primaria y doble titulación (grado y máster) para docentes de secundaria, así como el sistema de concurso-oposición para acceder a la función docente gestionado por las administraciones. Sin embargo, sugiere mejorar las condiciones en las que los grados y el máster se imparte, así como adaptar las pruebas del concurso-oposición a las competencias esperadas en la actividad docente.

Una vez aprobada la fase de concurso-oposición, se accede a la fase de prácticas. Esta tiene una duración de dos cursos académicos y se realizan paralelamente con un proceso formativo y de reflexión sobre la práctica. La fase, que tiene remuneración durante los dos años, finaliza con una evaluación de la docencia y de la formación. Esta medida también se le aplica a los docentes interinos contratados desde el inicio del curso que han aprobado el concurso-oposición sin plaza o que han aprobado la fase de oposición (ibíd.).

En caso de obtener una evaluación positiva, los que han obtenido plaza son nombrados funcionarios, mientras que los que no la han obtenido no deben realizar de nuevo la fase de prácticas una vez hayan aprobado el concurso-oposición (con plaza) la siguiente vez. Si por el contrario, se obtiene una evaluación negativa, los que no han obtenido plaza, deben iniciar de nuevo el proceso, mientras que los que la obtuvieron, deben realizar un tercer

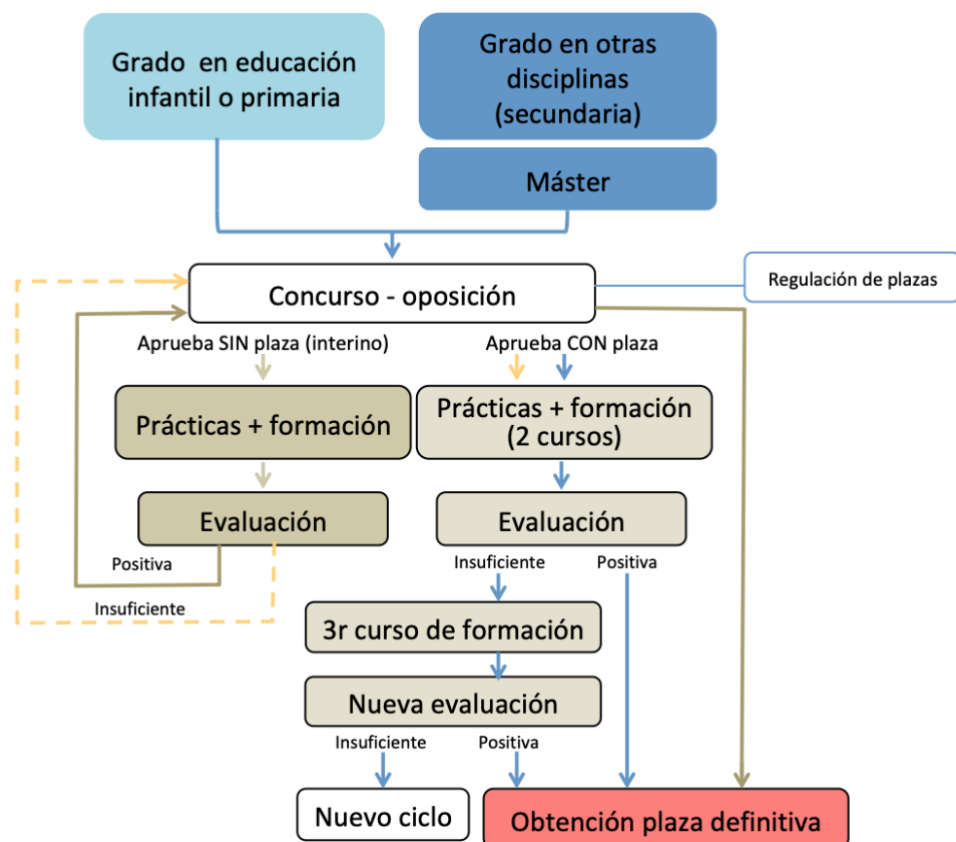
año de formación en la práctica con una nueva evaluación. Si esta es positiva se obtiene una plaza definitiva y, en caso de ser negativa, se debería iniciar de nuevo el proceso.

La formación de la fase de prácticas es ofertada por las instituciones creadas por las Administraciones educativas, donde también podrán participar departamentos y profesorado universitario. Esta medida coincide con la propuesta de Marina, Pellicer y Manso, donde ambos crean instituciones que se encargan de la formación inicial que está más cerca de la práctica.

La propuesta también destaca el papel decisivo que tienen los tutores de las prácticas, por ello afirman que se establecerán “las condiciones para ocupar esta responsabilidad” (2018: 44) pero no detallan qué tipo de condiciones.

Marchesi y Pérez también puntualizan la necesidad de implementar un sistema de selección inicial de los futuros docentes que se ajuste al número de plazas mediante el proceso selectivo concurso-oposición.

Figura 30. Itinerario del programa de propuesto por Marchesi y Pérez (2018)



Fuente: Marchesi y Pérez (2018)

4.3. Análisis comparativo y puntos clave de las propuestas

A continuación se realiza el análisis comparativo de las propuestas de inducción a nivel nacional, donde se ha tenido en cuenta una única categoría *Inducción o programa de acompañamiento*, ya que estas propuestas se centran en programas de inducción o acompañamiento. Esta categoría incluye seis parámetros indicativos: entrada, estructura, evaluación, mentor, organizadores y plazas vinculantes. En un segundo apartado se profundiza en aquellos aspectos derivados del análisis comparativo que requieren una atención especial.

Tabla 30. Comparativa entre las diferentes propuestas presentadas en el ámbito nacional

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Parámetro I.1 Entrada							
Nivel de entrada	ISCED 6	ISCED 6	No se detalla para docentes de ISCED 0 y 1 ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3	No se detalla, se discute entre 3, 4 o 5 años (con máster)	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1 ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1 ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1 ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3
Requisitos	Prueba nacional	Examen de acceso	Selección	No hay	Prueba de acceso	Prueba nacional	Concurso-oposición
Parámetro I.2 Estructura							
Duración	3 años	3 años	No se detalla	1 o 2 años	2 años	2 años	2 años
Etapas	Máster + Ejercicio docente	Máster + Prácticas	Fase teórica + Fase práctica	No se detalla	Programa dual en una única fase	Estancia rotativa + Estancia estática	Una única fase
Momento de desarrollo	Modelo B	Modelo B	Modelo B	Modelo A	Modelo B	Modelo B	Modelo B
Programa de inducción formalizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Condicionante para la contratación	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Retribución económica	Sí	Sí	No se detalla	No se detalla	No se detalla	Sí	Sí

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Parámetro I.3 Evaluación							
Tipo de evaluación	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Formativa, final y anual	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Continua y final	Parcial y global	Evaluación durante el proceso
Quién evalúa	Mentor	Mentor	No se detalla	No se detalla	No se detalla	Mentores y tribunal	No se detalla
Accreditación después de la evaluación	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Parámetro I.4 Mentor							
Requisitos	Sí, pero no se detalla	No se detalla	Profesional especialista en activo y acreditado	Sí, pero no se detalla	Sí, pero no se detalla	Experiencia (docente) de \geq 3 años y un mín. de 2 trabajando en el centro. Plaza permanente	Sí, pero no se detalla
Formación específica	No se detalla	Sí	Sí	Sí	No se detalla	Sí	No se detalla

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Parámetro I.5 Organizadores							
Agentes públicos	Estado, adm. educativas regionales, Centros Superiores de Formación del Profesorado (univ.) y centros educativos	Consejo Pedagógico del Estado, Centros Superiores de Formación del Profesorado y Centros educativos seleccionados	Estado, administraciones educativas regionales, universidades, unidades docentes y órganos docentes	Universidades y centros educativos acreditados	CCAA, universidades y centros acreditados	Administración del estado, administraciones autonómicas y centros acreditados	Instituciones creadas por las administraciones educativas, departamentos y profesores universitarios y centro educativo
Agentes privados	No	No	No	No	No	No	No
Parámetro I.6 Plazas vinculantes							
Regulación de plazas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Momento de regulación	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso a la formación inicial	Acceso a la formación inicial y al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las propuestas analizadas

4.3.1. Análisis comparativo

Antes de entrar en el análisis comparativo de las propuestas, cabe mencionar que las propuestas realizadas por Nasarre y López Rupérez (2011) y Marina, Pellicer y Manso (2015) son prácticamente iguales, hay variaciones en la nomenclatura y en algunos aspectos que la primera no entra a detallar, pero las diferencias son mínimas.

Entrada a los programas de inducción o acompañamiento

Tabla 31. Parámetro I.1 Entrada

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Nivel de entrada	ISCED 6	ISCED 6	No se detalla para docentes de ISCED 0 y 1	No se detalla, se discute entre 3, 4 o 5 años (con máster)	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1	ISCED 6 para docentes de ISCED 0 y 1
			ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3		ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3	ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3	ISCED 7 para docentes de ISCED 2 y 3
Requisitos	Prueba nacional	Examen de acceso	Selección	No hay	Prueba de acceso	Prueba nacional	Concurso-oposición

En el primer parámetro comparativo se incluyen los indicadores de nivel de entrada y los requisitos para el acceso. No todas las propuestas analizadas detallan el nivel académico de entrada a esta etapa educativa, pero la mayoría coinciden con nivel de grado (ISCED 6) para los docentes de educación infantil y primaria y nivel de máster (ISCED 7) para los docentes de educación secundaria. Esta coincidencia viene determinada por la situación actual del sistema, ya que la mayoría de propuestas han intentado adaptar la propuesta del programa de inducción a la estructura del sistema educativo actual. En los casos de Nasarre y López Rupérez (2011) y de Marina, Pellicer y Manso (2015) se apuestan por nivel de grado en todas las titulaciones, ya que los dos programas de inducción incluyen los estudios de máster para todos los tipos de docentes. López Rupérez no detalla grado académico para los docentes de educación infantil y primaria pero afirma que el nivel de grado “contribuye a generar un déficit notable en la formación disciplinar” (2015: 293) y señala al postgrado como nivel de enseñanza.

En cuanto al segundo indicador (*requisitos*), todas las propuestas excepto la del Foro de Sevilla establecen un proceso selectivo para el acceso al programa de inducción. La mayoría apuestan por una prueba o examen a nivel nacional, mientras que Marchesi y Pérez (2018) lo hacen mediante concurso-oposición y López Rupérez (2015) una “selección”. Este proceso selectivo también actúa como regulador de plazas acorde con las necesidades del sistema. Este aspecto lo analizaremos en el parámetro I.6 Plazas vinculantes, que se centra en la regulación de plazas.

Estructura del programa de inducción o acompañamiento

Tabla 32. Parámetro I.2 Estructura

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos /as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Duración	3 años	3 años	No se detalla	1 o 2 años	2 años	2 años	2 años
Etapas	Máster + Ejercicio docente	Máster + Prácticas	Fase teórica + Fase práctica	No se detalla	Programa dual en una única fase	Estancia rotativa + Estancia estática	Una única fase
Momento de desarrollo	Modelo B	Modelo B	Modelo B	Modelo A	Modelo B	Modelo B	Modelo B
Programa de inducción formalizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Condicionante para la contratación	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Retribución económica	Sí	Sí	No se detalla	No se detalla	No se detalla	Sí	Sí

El segundo parámetro viene explicado por seis indicadores: duración, etapas, momento de desarrollo, programa de inducción formalizado, condicionante para la contratación y retribución económica.

Las propuestas sugieren diferentes duraciones que se sitúan entre uno y tres años. Las que sugieren tres años, incluyen un máster de un año. Por lo que se podría afirmar que la mayoría tiende a una residencia de dos años, exceptuando la propuesta de López Rupérez que no especifica una duración, aunque la totalidad de su propuesta emula al MIR sanitario.

La mayoría de propuestas adoptan una formación práctica que se traduce en una estancia en un centro (o en varios) pero se complementan con formación teórica. Esta puede darse en instituciones de formación (universidades o centros creados para la formación de docentes) o en el centro educativo que el docente novel está asignado. En todas las propuestas excepto en la del Foro de Sevilla, el programa de inducción o acompañamiento se realiza una vez ha finalizado la formación inicial y justo antes de acceder a la profesión docente, lo que se ha llamado modelo B. En estos casos, los candidatos se consideran “en prácticas” y la fase de inducción les dará la licencia para ejercer. En la propuesta del Foro de Sevilla se cita que la titulación ya debe permitir ejercer:

Quienes tienen la titulación para ejercer como docentes, ya han debido demostrar que ello es así. Tampoco que se sabe enseñar, algo que debería quedar demostrado de forma práctica para poder obtener la titulación que permita ejercer. De igual forma, ello debe quedar asegurado en el proceso de formación inicial, donde quienes accedan a la profesión docente, ya sea para ejercer la misma en la enseñanza pública o en la privada, demuestren sobradamente merecer poder hacerlo (Imbernón et al., 2017: 6).

Así que en este caso, el programa de inducción se situaría después de finalizar la formación inicial, habiendo obtenido la titulación y la correspondiente licencia para ejercer (modelo A).

Todas las propuestas coinciden en que el programa de inducción o acompañamiento debe ser una etapa formativa formalizada y condicionante para ejercer. Este último, no sería así en el caso de la propuesta del Foro de Sevilla, la cual afirma que los docentes ya pueden ejercer después de finalizar la formación inicial.

Por último, las propuestas que mencionan la retribución económica creen que debe implementarse una compensación a los docentes noveles durante este periodo.

Tabla 33. Parámetro I.3 Evaluación

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos /as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Tipo de evaluación	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Formativa, final y anual	Sí hay evaluación, pero no se detalla el tipo	Continua y final	Parcial y global	Evaluación durante el proceso
Quién evalúa	Mentor	Mentor	No se detalla	No se detalla	No se detalla	Mentores y tribunal	No se detalla
Acreditación después de la evaluación	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí

Todas las propuestas coinciden que debe haber evaluación pero muchas de ellas no entran a detallar ni el tipo ni la metodología o quién debe realizarla. Las que sí lo hacen optan por realizar una evaluación continua durante el proceso complementada con una evaluación final. Solo tres propuestas puntualizan quién debe efectuar la evaluación, dos de ellas señalan al mentor, mientras que la propuestas de Valle y Manso (2018) especifican que debe ser los mentores los que evalúen el proceso, mientras que un tribunal participaría en la evaluación final. Esta evaluación conllevaría en todas las propuestas, exceptuando la del Foro de Sevilla, a la acreditación para ejercer como docente.

Mentor

Tabla 34. Parámetro I.4 Mentor

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos /as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Requisitos	Sí, pero no se detalla	Sí, per no se detalla	Profesional especialista en activo y acreditado	Sí, pero no se detalla	Sí, pero no se detalla	Experiencia (docente) de ≥ 3 años y un mín. de 2 trabajando en el centro. Plaza permanente	Sí, pero no se detalla
Formación específica	No se detalla	Sí	Sí	Sí	No se detalla	Sí	No se detalla

Aunque es uno de los elementos más importante en esta etapa formativa, la mayoría de propuestas no entran a detallar los requerimientos o la formación que esta figura debe disponer. Sin embargo, todos los casos afirman que deben cumplir una serie de requisitos. Únicamente dos propuestas especifican y coinciden en que debe tener experiencia y estar en activo. Además, López Rupérez (2015) sugiere que debe pasar una acreditación y la propuesta de Valle y Manso (2018) añade que debe tener plaza permanente, ya sea plaza en el sistema público o contrato indefinido en el sistema privado o concertado.

En cuanto a la formación específica, las propuestas que lo mencionan creen que es necesario que reciba formación y que esta sea específica para la figura de mentor. Valle y Manso incluso especifican que el curso formativo debería centrarse en 1) observación de desempeños docentes, 2) asesoramiento y *feed-back* tras procesos de observación y 3) código deontológico (Valle y Manso, 2018: 9).

Organizadores

Tabla 35. Parámetro I.5 Organizadores

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Agentes públicos	Estado, adm. educativas regionales, Centros Sup. de Formación del Prof. (univ.) y centros educativos	Consejo Pedagógico del Estado, Centros Sup. de Formación del Prof. y Centros educativos seleccionados	Estado, adm. educativas regionales, univ., unidades docentes y órganos docentes	Univ. y centros educativos acreditados	CCAA, univ. y centros acreditados	Adm. del estado, adm. autonómicas y centros acreditados	Instituciones creadas por las adm. educativas, departamentos y profesores universitarios y centro educativo
Agentes privados	No	No	No	No	No	No	No

En cuanto al parámetro de los *organizadores* vemos que las propuestas únicamente tienen en cuenta agentes públicos. Dentro de este grupo, hay gran variedad en la combinación de participantes en esta etapa formativa, pero la mayoría sugiere tener la presencia del estado (o administración estatal), administraciones regionales o autonómicas, centros superiores de formación de profesorado o universidades y centros educativos (acreditados o seleccionados).

Tabla 36. Parámetro I.6 Plazas vinculantes

	Nasarre y López Rupérez	Marina, Pellicer y Manso	López Rupérez	Foro de Sevilla	Conferencia de Decanos/as	Valle y Manso	Marchesi y Pérez
Regulación de plazas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Momento de regulación	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso a la formación inicial	Acceso a la formación inicial y al programa de inducción	Acceso al programa de inducción	Acceso al programa de inducción

El último parámetro viene explicado por la regulación de plazas y el momento de su aplicación. Aunque podría estar relacionado con los requisitos de acceso (en el parámetro *Entrada*), se ha considerado oportuno no unirlos para no confundir estas dos medidas. Todas las propuestas sugieren aplicar una regulación que se ajuste al número de plazas disponibles en el sistema, para evitar la “sobreabundancia de candidatos” (López Rupérez, 2015). Todas las propuestas, exceptuando una vez más el Foro de Sevilla, plantean aplicarla en el acceso al programa de inducción, mientras que el Foro lo realizaría en el acceso a la formación inicial. La propuesta realizada por la Conferencia Nacional de Decanos/as sugiere una doble regulación: en el acceso a la formación inicial y al programa de inducción.

4.3.2. Puntos clave de las propuestas

A partir del análisis comparativo de las propuestas surgen una serie de elementos que merecen ser analizados con mayor detenimiento.

- *Selección previa a la formación profesional*

Todas las propuestas sugieren la aplicación de una fase selectiva. Esta medida puede tener diferentes funcionalidades. Una de ellas es la selección de los mejores candidatos a docentes, donde el sistema se asegura que los futuros docentes dispongan de unas cualidades determinadas. Otra de las funciones es la de mecanismo regulador para ajustar la oferta y la demanda de plazas, utilizada en muchas de las propuestas para este fin. Y, por último, puede actuar como mecanismo de atracción a la profesión en el caso de establecerse en la entrada a la formación inicial, ya que se apreciaría una mejora en el estatus de la docencia.

La mayoría de propuestas tiende a situar la selección en el acceso a la profesión siguiendo el principio de “la selección debe preceder a la formación profesionalizante” (López Rupérez, 2015: 292), consiguiendo una doble funcionalidad: por un lado, seleccionando y asegurando que los candidatos cumplen con las competencias y habilidades necesarias para la profesión y, por el otro, como mecanismo regulador de plazas para evitar el exceso de docentes. Sin embargo, el Foro de Sevilla apuesta por situar esta medida en la entrada a la formación inicial para la mejora del sistema y para el recorrido profesional de quienes concurren a ella (Imbernón et al., 2017: 5).

- *Evaluación negativa del programa de inducción*

Todas las propuestas han sugerido una evaluación para el programa de inducción o acompañamiento, pero muchas de ellas no explicitan que ocurriría si el resultado de la evaluación global del periodo es negativo. Únicamente en el caso de la propuesta de Marchesi y Pérez (2018) sugieren realizar un tercer año de programa de inducción para realizar una nueva evaluación al término del mismo.

- *Participación de la universidad*

Otro elemento a destacar es la participación y el grado de participación de la universidad en esta fase formativa de inducción o acompañamiento docente. Solo tres de las siete propuestas mencionan la universidad como agente activo y, únicamente la propuesta presentada por la Conferencia Nacional de Decanos/as cuenta con la presencia de la universidad en todas las fases formativas. Varias de las propuestas (Nasarre y López Rupérez (2011), Marina, Pellicer y Manso (2015) y Marchesi y Pérez (2018)) sugieren crear centros de educación superior para la formación de profesorado. Estos centros, aunque a efectos administrativos están adscritos a las universidades, poseen cierta autonomía y, en el caso de Marina, Pellicer y Manso (2015) son responsables de la formación del máster de educación, de la formación continua y la formación de otros profesionales de la educación. Y, en la propuesta realizada por Valle y Manso (2018) son los centros educativos los que asumen por completo la responsabilidad de formar a los docentes noveles durante el periodo de inducción.

Con la ausencia o no participación activa de la universidad queda en entredicho el papel de la investigación y como esta interviene en la formación de los docentes, especialmente en la formación profesionalizadora donde se produce el acercamiento y la fusión de la teoría y la

práctica. Esta omisión de la universidad concuerda con la mayoría de propuestas al no incorporar la investigación en el programa formativo, únicamente la propuesta de López Rupérez (2015) lo hace.

- *Elementos imprescindibles: formación permanente y carrera docente*

La mayoría de propuestas hacen hincapié en estas dos piezas que encajan en el modelo formativo. Ambas piezas se consideran indispensable para que los modelos planteados obtengan los mejores resultados posibles. La formación permanente se ha ido infravalorando durante los últimos años siendo una de las partidas más afectadas por los recortes y debe formar parte del proceso formativo del docente.

En cuanto a la carrera docente, se plantea la oportunidad de desarrollar posibles trayectorias de evolución profesional para crear la carrera docente la cual es inexistente en el sistema actual. Esta medida contribuiría a la mejora de condiciones laborales del cuerpo docente y, por ende, la atracción a la profesión.

- *Programa de inducción o acompañamiento nacional*

Casi la totalidad de las propuestas han sido diseñadas para implementarse a nivel nacional, gestionado por las administraciones autonómicas, pero estando formalizada y coordinada a nivel de país. Esta característica del modelo establece una homogenización de esta fase formativa en todo el estado, permitiendo la movilidad entre regiones.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A EXPERTOS

Con el objetivo de profundizar más en los retos y elementos relevantes de la formación inicial de docentes, en las iniciativas implementadas por los modelos internacionales y en las propuestas de inducción planteadas, se han llevado a cabo entrevistas a profesionales de la educación, tanto del ámbito universitario como no-universitario.

Las preguntas planteadas surgen de estos tres inputs y, como se ha mencionado previamente en la metodología, el árbol de categorías se ha elaborado a partir de las categorías provenientes de las preguntas, aunque también se ha creado una a partir de la información proporcionada de los entrevistados, que inicialmente no estaba categorizada. Finalmente el cuadro de categorías quedaría de la siguiente manera:

Tabla 37. Árbol de categorías

Categorías	Subcategorías
Formación inicial	Función de la formación inicial
	Acceso y características del acceso
	Competencias que se deben exigir
	Prácticas
	Investigación
	Agentes privados
Inducción	Aportación de la inducción
	Organización
	Mentor
	Evaluación
	Papel de la universidad
	Continuidad entre fases
Prospectiva	Tendencia de la formación
	Papel de la universidad

El análisis de las entrevistas se realiza de acuerdo con las siguientes tres categorías: formación inicial, inducción y prospectiva y las respectivas subcategorías que estas engloban. No obstante, se ha introducido un apartado previo donde se analizan las consideraciones generales que surgen de las conversaciones.

5.1. Consideraciones generales

Se ha considerado oportuno diferenciar la recopilación de las consideraciones generales en tres apartados: consideraciones de carácter social y político, consideraciones sobre el sistema educativo y consideraciones sobre el sistema universitario.

5.1.1. Consideraciones de carácter social y político

Reducción de las diferencias sociales

Está socialmente reconocido que una de las funciones que la escuela debe realizar, aparte de su labor educativa, es aportar los recursos educativos, que no todas las familias tienen, para reducir las diferencias sociales del alumnado. En diversas ocasiones se menciona la no consecución de dicho objetivo y se señala a la falta de recursos como principal causa.

Está estudiadísimo que el mejor predictor del éxito escolar es la formación y el nivel de estudios de la madre, esto ya te está diciendo qué papel tiene la escuela, muy escaso. (...) saber que la escuela está haciendo una función pero no la que pensamos y la que queremos, en cuanto a la segregación escolar, las oportunidades, podemos hacerlo pero no lo estamos consiguiendo (E9).

Recursos que permitan al profesorado trabajar en mejores condiciones, todo lo que tiene que ver con la equidad, las familias y el alumnado. Estoy hablando del alumnado vulnerable, de los profesionales de apoyo para las situaciones de diversidad y, sobre todo también de la compensación mediante becas al alumnado que no tiene recursos (E7).

Para ello, se proponen mejorar las condiciones de los docentes en el aula para que puedan tener herramientas para combatir este problema. También se cita este aspecto haciendo referencia al desconocimiento por parte de los docentes de su papel en la acción social o en los aspectos sociales.

Si algo debe asegurar la formación es que la persona docente sea capaz de formarse criterio, con toda la complejidad que esto significa de las cuestiones de la vida de las personas, debe entender la sociedad en la que está, para la que prepara en los chavales, les ayuda, les sirve de apoyo, de orientación para ellos, para las familias. Hay algo con lo que estoy de acuerdo con José Antonio Marina, (...) Él dice que el profesorado debe constituirse como la conciencia educativa de la sociedad (E2).

(...) yo creo que las universidades deberían tener este espíritu de servicio a la comunidad, servicio público, servicio de hacer comunidad y de hacer personas que puedan disfrutar de la vida y que pueda transformar la sociedad (E1).

Decisiones políticas

Otra de las cuestiones que surge en varias conversaciones es la priorización política. La educación sigue siendo una opción más, entre muchas otras, aún siendo un elemento básico para el desarrollo de la sociedad. Por lo que priorizar la educación sigue siendo (y será) una decisión del gobierno en el cargo.

(...) invertir en educación es una decisión, no es un hecho consumado, sino que es una decisión política (E7).

Y, por último, el antagonismo entre las políticas de izquierdas y derechas. Esta rivalidad imposibilita aplicar mejoras para el sistema educativo y la formación de docentes, ya que dificulta el llegar a acuerdos y que se implementen las medidas presentadas.

Y yo creo que tiene mucho que ver con la política educativa, como está organizada y sobre todo la falta de responsabilidad cívica de quienes nos gobiernan en general, que pueden tener una responsabilidad cívica individual pero cuando se trata de llegar a acuerdos y consensos desaparece, y eso es un problema. Luego a la hora de ponerlo en marcha priman otras cosas, prima quién pone primero la pica en Flandes, prima por ejemplo el jugar a los antagonismos de los modelos de educación: el modelo de izquierdas y el modelo de derechas, aunque luego estemos hablando de lo mismo, porque cuando te sientas y quitas los apellidos y hablas de cosas concretas de la inducción, de las prácticas, de reducir el número de plazas de acceso a la formación inicial que está tan sobredimensionada, todos coinciden, pero como dos coincidan que son de dos partidos políticos diferentes, no puede ser (...) todo lo mueve ahora mismo las elecciones y el llegar al poder en las autonomías y en el estado (E7).

5.1.2. Consideraciones sobre el sistema educativo

Estructura del sistema educativo

Hay una serie de elementos externos a la formación a docentes, relacionados más con aspectos generales del sistema educativo, que necesitarían ser modificados. Uno de ellos es la estructura del propio sistema educativo. Se propone aumentar un año la etapa primaria, reduciendo la Educación Secundaria Obligatoria a 3 años, aunque la también se plantea la necesidad de incrementar un año la escolaridad obligatoria.

(...) empezaría a modificar la estructura del sistema español. Porque creo que donde existe un verdadero problema es en secundaria. Por tanto, yo volvería un poco a un sistema de la EGB, en el que posiblemente, al menos uno de los cursos que pasó en secundaria volvería a primaria. De modo que primaria tendría 3 ciclos: un primer ciclo de 2 años, un segundo ciclo de 3 años y un tercer ciclo de 2 años también. Así, la educación secundaria obligatoria quedaría reducida en 3 años y después vendría el bachillerato. (...) Creo que al país no le vendría mal aumentar un año su escolaridad obligatoria (E6).

También se considera necesario mejorar las condiciones de trabajo de los docentes de los centros educativos a través de diferentes elementos como las ratios, co-docencia, recursos para la diversidad y equidad, organización de espacios, entre otros, ya que los docentes son los que hacen frente a las dificultades del día a día en los centros.

Yo abogo mucho por la co-docencia, por ser más de un profesional conjuntamente con los chavales que puedas repartirte las angustias. Es que tienes que reaccionar muy rápido en muchas cosas, sólo con tener la mirada del otro, te baja rápidamente el nivel de angustia (E2).

Yo creo que la inversión fundamental, la primera, la prioritaria sería modificar de forma generalizada, y en todo el estado, porque luego las comunidades ponen horquillas, las ratios. De tal manera que en el aula el profesorado pudiera trabajar con menos alumnos o trabajar varios profesores en el aula, las parejas pedagógicas de las que se hablan (E7).

En esta línea, se critica la organización del trabajo en el ámbito escolar. Se menciona el anclaje a la misma organización de hace años que no está pensada para el buen y fácil funcionamiento de la vida en los centros educativos. Esta forma de trabajar, muy centrada en la individualización del trabajo, dificulta la tarea de los docentes y les traslada la responsabilidad del fracaso cuando es la propia organización la que no funciona.

Toda la organización de trabajo es algo medieval, todavía en la educación en nuestro país como mínimo. Un profesor un aula, un punto de tensión. Los proyectos de renovación pedagógica mueren con la organización del trabajo. Es muy difícil si tú haces el cálculo de plantillas de la forma que haces, con las especialidades que lo haces, con el número de profesionales por alumno que lo haces, todo ello, la organización de trabajo no es buena ni para los alumnos ni para los profesores desde el punto de vista de la salud, desde el punto de vista del éxito educativo, desde el punto del éxito profesional (E2).

Otro aspecto necesario es la formación que debería recibir el docente al acceder al centro por primera vez. Existe tanta variedad de centros y metodologías que el centro debería hacer un acompañamiento formativo para que este se familiarice con la cultura del propio centro y el funcionamiento de este.

(...) cómo se analizan, cómo se estructuran, cómo estudiamos, cómo orientamos a los docentes en la forma de hacer del propio centro, porque a pesar de que haya muchas técnicas cada centro tiene estilos diferentes de funcionamiento y que, por tanto, en abstracto es muy difícil formándolo en todo (E5).

En el centro debe entrarse haciendo una formación específica de ese centro (E2).

Desgraciadamente, el sistema actual de sustituciones dificulta que esto se pueda llevar a cabo y, aún estando muy bien preparado, el desconocimiento del funcionamiento del centro dificulta que la tarea del docente se desarrolle con éxito. Esto se vincula a lo que citaba Correa et al. (2015) sobre la situación de inestabilidad y la movilidad que sufren los noveles en los primeros años de ejercicio donde no pueden establecerse en un centro educativo.

Y creo que esto es incompatible con el actual sistema de las sustituciones. Porque la gente en realidad entra en el sistema educativo haciendo sustituciones. Toquemos con los pies en el suelo. No hay nadie que no entre para realizar una sustitución. (...) Entrar a realizar sustituciones. A ver, aquí fracasaría hasta el más pintado y experimentado de los profes y maestros que conozco. Es un sistema imposible de tener éxito, 15 días sin saber nada de los chavales ni de la escuela, ahora volver a cambiar, no tienes tiempo de conocer a nadie, no sabes si esa escuela hacen fila o no hacen fila. Desde cosas de cómo se han distribuido el currículo o cómo trabajan o dejan de trabajar, a cosas tan básicas de cómo entran o cómo no entran. No tiene ningún sentido tener que empezar de esta manera (E2).

Para ello uno de los informantes propone contar con un 10% extra de trabajadores en plantilla para los casos de sustitución de corto plazo. De esta manera, se evitaría poner al docente en una situación de tensión y estrés.

Formación continua

Otro de los grandes temas es la formación continua. En la mayoría de las intervenciones se insiste, por un lado, en la importancia del alto nivel de la formación continua y que esta sea ofertada por las universidades y, por el otro, se critica la falta de inversión.

Hace muchos años que la universidad se ha desvinculado de la formación permanente del profesorado, y esto es un grave error (E5).

Con los temas de formación, yo de entrada dedicaría el dinero que legalmente es el que debe ir a la formación continua. (...) Esto, en Cataluña, quien tiene el control en los pagos es el departamento de Educación, tanto en el sistema público como en el concertado, y supondría el gasto de 20 millones de euros en formación continua que no se gastan en absoluto (E2).

La necesidad de intervenir en la formación continua se justifica, en parte, por el efecto inmediato de obtener resultados, formando a la gran cantidad de docentes a los que se puede llegar e incluso a la repercusión que tiene esto en la formación inicial.

Siempre empezaría por la formación del profesorado, la formación permanente, no la inicial. Es la forma más rápida para empezar a hacer cambios en el sistema, dado que la formación inicial cuyo efecto es de larga duración (...). Políticamente es más efectiva la formación permanente del profesorado, porque es todo el sistema (E5).

O sea que al mismo tiempo que estamos invirtiendo en el acceso a la profesión y en la formación permanente estamos invirtiendo en formación inicial porque el hecho de tener unos docentes que tengan claro que son profesionales de la docencia y que estén implicados, que estén motivados, que entiendan que no sólo es su rincón de aula y que entiendan que deben formar a los futuros profesionales repercute en beneficio a la formación inicial (E1).

Las consecuencias de que la universidad no tenga las competencias de la formación continua perjudican, en primer lugar, a la propia institución, que pierde el contacto con la realidad educativa y, en segundo lugar, a los estudiantes a docentes y la comunidad educativa por la desconexión y la pérdida de calidad que esto genera entre los centros educativos y la universidad.

5.1.3. Consideraciones sobre el sistema universitario

Se propone modificar la entrada a la universidad, reduciendo las opciones de todas las carreras a unos pocos itinerarios durante uno o dos años. Este inicio aportaría una formación general y unos conocimientos básicos para empezar una carrera a posterior.

Otro aspecto que se critica es la externalización de responsabilidades por parte de la universidad. Se hace hincapié en la falta de actuación y compromiso depositando toda responsabilidad a elementos externos, como la prueba de selección en la entrada a los estudios o la implementación de un programa de inducción a la salida.

Ellos dan las clases, pero no hace falta que seleccionen nada, hay que hacerlo antes o hacerlo después, hombre, cambiemos un poco. Yo creo que la universidad está un poco sesgada “nosotros los formamos, se los enviamos y ya los seleccionaréis vosotros” no me jodas. Esto me parece una des-responsabilización de la universidad que no estoy dispuesta a pasar por alto, por mucha simpatía que les tenga a mis compañeros profesores de universidad (E2).

Una selección buena y una inducción buena y todo el foco lo pongo en lo externo. No, vamos a mirarnos también nosotros un poquito, por eso te decía ¿dónde está la universidad? (E4).

La financiación de las universidades es otro aspecto que se sitúa como deficiente, ya que depende del número de plazas de estudiantes matriculados. Esta medida dificulta el poder modificar otros aspectos del sistema que podrían aportar calidad a la formación inicial de los docentes como la reducción de plazas ofertadas, que incrementaría la calidad de la formación ofrecida.

Por tanto, mientras en el sistema universitario, la financiación dependa del número de estudiantes, este camino lo tenemos complicado, lo sabemos por experiencia. Esto es un error. Evidentemente si el modelo de financiación estuviera en función de otros criterios es posible ajustar el número de plazas, ofreciendo una docencia de mucha más calidad, una docencia mucho más propia de lo que pregonamos que debe ser hoy en día la docencia (E3).

Los expertos detectan una serie de elementos que no ayudan a mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes. Uno de los aspectos que destacan es la necesidad de

incrementar el nivel y la actualización de los contenidos de los planes de estudios.

Otra que yo insistiría es un mejor nivel de conocimiento de las materias. (...) Hay que subir el nivel, no puede ser que te lleguen mensajes de la escuela con tres faltas de ortografía, que no sabes bien lo que te dice. Tenemos que subir un poco el nivel académico, lo digo en serio (E2).

Hoy preguntaba por los números pares, nadie me sabía explicar realmente qué es un número par y cómo se enseña y la distinción entre par e impar. A mí esto me parece súper peligroso, no estamos poniendo el foco en una formación integral (E4).

En esta línea se critica, por un lado, el hecho que prácticamente todos los candidatos puedan acceder a los estudios y, por otro, que haya un porcentaje elevado de aprobados en los grados de educación, que viene causado por la falta de un modelo de evaluación y orientación de manera sistemática por parte de los docentes universitarios.

Este año, por ejemplo, no hemos tenido nota de corte, han entrado hasta en septiembre, pues bueno, pues aquí ha entrado todo el mundo a hacer magisterio (...), claro, al final dices ¿qué tenemos? ¿un instituto? Yo siempre fui de instituto, y me preguntan ¿cuál es la diferencia? Y les digo “en el instituto tenía 30 y aquí tengo 70” (E4).

Lo único que pienso que puede ser exigible es que se realice una buena evaluación y una buena orientación en las facultades. Una es la evaluación y la otra es la orientación. Las propias facultades deberían tener unos equipos que vayan viendo cómo está el estudiante y quizá recomendar otras salidas profesionales u otras líneas, y eso creo que ayudaría un poco (E5).

Estas dos deficiencias generan a la larga un problema para la universidad y los centros docentes, tanto en la evaluación de futuros docentes no capacitados en la formación inicial como en la asignación de estos como docentes en ejercicio.

Yo me paso las mañanas mandando a callar, tengo los mismo problemas, (haciendo referencia al instituto) tienen ansiedad matemática (haciendo referencia a los estudiantes), tengo que motivarles, o sea, tienes que hacer un esfuerzo y realmente para mí una formación de estas características, universitaria, la gente tendría que venir motivados de casa y sabiendo lo que quieren y lo que no quieren y no es así (E4).

Cuando tenemos una universidad tan buena, tan buena, que aprueba casi el 100% de las personas que se presentan, nos encontramos después en las aulas personas que dices: “me parece que te has equivocado” y nos toca hacerlo a quienes estamos en la docencia. Y éste es un problema grave, no haber hecho selección previa desde las universidades (E5).

La inexistencia de la evaluación no solo repercute a los estudiantes, sino también a los docentes y a los formadores de docentes. No se acostumbra a evaluar y, por lo tanto, no

hay una cultura de la evaluación aceptada e integrada en el sistema que aporte una mejora en el desarrollo profesional.

Y estamos hablando de evaluación y no se habla de evaluación, yo tengo personas en cuarto que nunca han hecho una rúbrica de evaluación, todo el mundo le ha dicho que la evaluación es súper importante, y que a los niños hay que favorecer el autoestima, sí, pero cómo les vas a dar un *feedback* o cómo les vas a dar una retroalimentación “pues mira esta rúbrica dice que eres gilipollas” nooo, pero le tendrás que decir y le tendrás que saber evaluar las cosas y lo que ha aprendido y lo que no (E4).

Nos hemos dotado de un sistema de auditoría que cualitativamente no audita y lo que permite es que todo el mundo tenga nuestras cositas puestas en la web, nuestras actas bien hechas, pero la evaluación de calidad y formativa no existe (E7).

A mi me parece que la evaluación de profesorado, que como cualquier otro elemento del sistema educativo, es fundamental y en la inducción introduce al docente novel en una cultura de “no pasa nada porque haya otro profesor a mi lado y discuta con él lo que he hecho, cómo podría haberlo hecho de otra manera” y eso es evaluar, y entonces nos quitamos un poco los mantras estos de la evaluación mala y vamos a valorar lo que vamos haciendo, reflexionando conjuntamente, haciendo observación entre iguales. Me parece que cambia también la cultura de la evaluación del profesorado (E8).

Otro de los aspectos comentados es la falta de experimentalidad de los estudios. Los grados de educación se clasifican en el grupo con menor experimentalidad, en vez de ubicarse juntos a las enseñanzas de mayor experimentalidad como medicina, biología, entre otras, hace que los grados de educación estén lejos de la práctica y la realidad educativa.

El grado de experimentalidad de los grados de educación es el más bajo de todos (E4).

La escasa rigidez que tienen los planes de estudios que no permiten la innovación y la calidad también es criticado con dureza y se señala a las pautas que marcan las agencias de calidad y de seguimiento de los títulos como principal causa.

Por otro lado, se propone facilitar el traspaso entre las diferentes ramas de enseñanzas así como facilitar la entrada a profesionales de otras disciplinas que han estado en el mundo laboral mediante unos estudios de posgrado, para que la distancia entre la teoría y la práctica se vea reducida.

Entiendo que debe haber traspaso claro entre varias ramas de carreras porque realmente esto enriquecería la formación docente y enriquecería el hacer de maestros, pero eso lo tenemos difícil tal y como está la ley (E5).

5.2. Formación inicial

Esta categoría incluye seis subcategorías: función de la formación inicial, acceso y características del acceso, competencias que se deben exigir, prácticas, investigación y agentes privados en esta etapa formativa.

5.2.1. La función de la formación inicial

Antes de entrar en el análisis sobre qué debe aportar la formación inicial, mencionar que hay un acuerdo generalizado entre los entrevistados en que educar es una tarea compleja y con muchas dificultades relacionadas.

La educación es como la complejidad de la vida y es muy compleja y, por tanto, siempre te encontrarás situaciones en que nunca te has encontrado en que tendrás que pensar mucho, de sufrir, no hay una docencia “relax”, (...) y esto es una de las cosas que se debería explicar en las universidades (E2).

(...) es no entender la complejidad de la profesión docente (E8).

Esta complejidad hace que la formación inicial no pueda proporcionar todas las herramientas y conocimientos para hacer frente a la tarea de educar, pero puede y debe ofrecer estrategias y habilidades para que los futuros docentes puedan profundizar en los conocimientos que no tienen cuando estén en el aula, en cierto modo, formarlos para ser críticos y resilientes.

(...) también prepararlos para ello, prepararlos para esta resiliencia porque no sabrán lo que nos deparará el futuro (E1).

La formación inicial también debe enseñar que las funciones del docente no únicamente se realizan dentro del aula, sino que el docente debe ser un agente participativo de los proyectos del centro educativo y en la implicación de la gestión del mismo.

(...) entender esta intervención que debe tener, tanto de gestión de aula y de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como de la implicación en la gestión de centro y debe formar parte de un equipo docente y debe planificar en el centro y debe intervenir en su gestión (E1).

(...) tiene que haber personas y maestros comprometidos con la innovación, con trayectorias sostenidas de implicación en la gestión de centros, en la innovación educativa, en todos esos ámbitos de la escuela que va más allá de la docencia en el aula de una determinada materia (E7).

Se puede percibir en las respuestas la dicotomía entre una formación más profunda a nivel de conocimientos y contenidos y una formación más técnica y simple. Ninguno de los entrevistados entra en detalle sobre los contenidos que la formación inicial debe incluir, pero la mayoría de ellos mencionan o dejan entrever que la base de la formación inicial debe estar regida por una formación pedagógica, que forme a personas críticas y les empodere como agentes de cambio y de mejora, tanto en el ámbito educativo como en el social.

Si algo debe asegurar la formación es que la persona docente sea capaz de formarse criterio, con toda la complejidad que esto significa de las cuestiones de la vida de las personas, debe entender la sociedad en la que está, para la que prepara a los chavales, les ayuda, les sirve de muleta, de orientación para ellos y para las familias (E2).

(...) una identidad profesional y personal capaz, precisamente de lo que decíamos antes, de pensar sobre lo que está haciendo y, por tanto, debe tener que dedicar tiempo a pensar cuál es el papel de la escuela en la sociedad actual, cuál es el papel reproductor que hace la educación, cuál es el papel liberador que hace, como puede que un maestro no sólo desarrolle una actividad en el sentido disciplinadora o de adiestramiento, sino que sea una actividad emancipadora del alumno (E3).

Únicamente uno de los expertos menciona la necesidad de ofrecer paralelamente una formación más técnica.

(...) a veces necesitan herramientas técnicas para solucionar problemas puntuales. Y eso me parece que tiene un valor, yo no le veo inconveniente a eso. El problema es cuando todo se reduce a eso (E8).

El hecho de que la mayoría apueste por una formación inicial con un “cuerpo sistemático de conocimiento” (E8) implica que esta deba ser impartida por la universidad.

(...) es súper importante que le demos la condición de grado a ser maestro o maestra, es decir, es una formación universitaria, tienes que ser una persona universitaria (E4).

(...) tengamos muy claro como país que la formación de docentes sea una formación universitaria, académica, científica, rigurosa (E8).

En definitiva, la formación inicial debe ser una pieza más del engranaje de la formación. La complejidad de la profesión hace que sea necesario más de una formación, a lo largo del desarrollo profesional, que enseñe como educar, desde la formación inicial hasta la formación continua.

Se menciona la necesidad de apostar por docentes que sientan su ejercicio profesional

como una profesión y no como un oficio, lo que conlleva a una implicación no solo laboral, sino también moral.

Sí, es decir, a veces yo cuando hablamos de estos temas de ética y profesión docente insisto mucho en que el maestro puede entender su labor como un empleo, como un oficio o como una profesión. Entonces, mal si lo entiende como una ocupación laboral pura y dura, a pesar de que cumpla perfectamente con todos los horarios, no falte nunca, cumpla el reglamento. Y a pesar de si únicamente lo entiende como un oficio, que quiere decir que está preocupado de estar al día, por tanto, que es una persona seria trabajando. Pero atención hay un compromiso sobre el modelo de sociedad, el modelo de persona, más que el modelo de persona, cómo acompañar a la persona en su construcción, cómo atender, desde qué perspectiva social y humana aborda su tarea y cómo se compromete con lo que está haciendo, hasta dónde, que esto no le dará un oficio ni una ocupación laboral, por eso podemos hablar de profesión (E3).

5.2.2. Acceso y características del acceso

La mayoría de los entrevistados creen que sería necesario la implementación de pruebas de acceso en la entrada de la formación inicial, pero sin que esto signifique una delegación de las responsabilidades de la universidad a esta prueba de acceso.

A mí no me parece mal. Pero yo tengo la impresión de que los profesores de universidad son algo frescos, que están delegando sus funciones en la prueba de entrada y entonces en la inducción de salida y mientras tanto ¿no podríamos hacer algo? (E2).

Los entrevistados señalan diferentes efectos positivos que tendría el hecho de implementar una prueba en la entrada a los estudios. En primer lugar, propiciaría un filtro natural creando un efecto disuasorio de los candidatos que dudan e incita a plantearse si realmente se quiere optar por los estudios de docente.

Yo creo que esto va en beneficio. Un ejemplo es que nosotros teníamos una demanda de 1200 y justo después de realizar las pruebas tuvimos una demanda de 650, o sea ha tenido un efecto disuasorio, ya es un primer efecto importante (E1).

Asimismo, garantizaría que los que acceden a los estudios de docente tuvieran una base de conocimientos y capacidades para poder iniciar en buenas condiciones la formación. En definitiva, aseguraría la adecuación del candidato a la profesión docente.

Es necesario un mínimo de nivel para empezar, pero un mínimo de nivel no significa que (...) un estudiante de magisterio debe tener las condiciones que supone que adquirirá a lo largo de los estudios, pero sí un mínimo de conocimientos y de capacidades, si queremos decir competencias también, pero sobre todo conocimientos y capacidades para que pueda

empezar sus estudios en buenas condiciones. Es garantizar que tiene las condiciones para empezar bien (E3).

Y vamos a aprender de ExE o de otros muchos procesos para que no nos entren personas que realmente luego digamos “es que como ya ha llegado hasta aquí”, ya ha llegado hasta aquí y se supone tal y ¿si la hemos liado antes? Tendremos que decir algo en algún momento. (...) Entonces, estos modelos, que hacen una selección tan potente, ya te digo en ExE, eran, pues eso, diamantes en bruto (E4).

Cuando tenemos una universidad tan buena, tan buena, que aprueba casi el 100% de las personas que se presentan, nos encontramos después en las aulas personas que dices “me parece que te has equivocado” y nos toca hacerlo a los que estamos en la docencia. Y éste es un problema grave, no haber hecho selección previa desde las universidades (E5).

También se alude al efecto positivo que esta implementación puede tener de manera indirecta en la educación secundaria, donde se prepararía a los estudiantes enfocándose en la mejora de sus competencias.

Esto está provocando la transformación de cómo se van a trabajar las competencias en secundaria y también en primaria, nos lo han dicho los orientadores y los equipos directivos de los institutos, que esto les hace replantear mucho cómo están preparando a los alumnos. Porque la selectividad se ha convertido en que lo preparan en segundo de bachiller con una estrategia para aprobar un examen, pero no es nada competencial (E1).

Sin embargo, no hay un consenso sobre el momento de implementar esta fase selectiva; hay divergencias entre el inicio o después de un periodo de formación inicial donde el profesorado puede orientar y guiar al estudiantado, según las necesidades de estos, pero siendo consciente y consecuente de su responsabilidad que tiene con el sistema como formador de futuros docentes. En este segundo caso ya no se podría considerar una selección de acceso, sino que se estaría hablando de una selección durante la formación.

En la formación inicial es necesario realizar algún tipo de selección antes de la entrada en la universidad (E6).

A mí me parece que la selección de entrada es imprescindible (E9).

Tengo dudas si debe hacerse justo antes de empezar, es decir, cuando el estudiante ha terminado la secundaria y quiere empezar a estudiar para ser docente o debe dejarse pasar un primer año de contacto en el mundo universitario con una formación de base, que pueda ser polivalente, que sirva para otras carreras también (E3).

A ver, al inicio o durante. Yo entiendo que las universidades (...) además de dar clase se fijan en lo que están haciendo, quiero decir, están por los alumnos, hay una evaluación y una relación que debería estar en la línea competencial que se pretende trabajar con los alumnos,

entonces se deben detectar cosas que no funcionan. Y, si es así, debe haber consejos de orientación hacia las personas que dices “hombre, quizás que no sea esto lo tuyo” (E5).

Se mencionan diferentes elementos que la prueba de acceso debería tener en cuenta: (1) un mínimo de conocimientos curriculares – lenguas, lengua extranjera, ciencias y matemáticas-, (2) el currículum social del candidato, en la línea de responsabilidad social y de intervención en la sociedad desde el colectivo y (3) aspectos del perfil del candidato como el nivel de razonamiento, competencias comunicativas y de comprensión de la realidad, habilidades sociales y emocionales, y otros aspectos más difíciles de detectar como la motivación, vocación, formación ética.

(...) yo creo que la entrada en la universidad, en el caso de formación docente, sí que debe tener algún tipo de complemento de selección en el que verifiquemos de algún modo que el candidato domina las destrezas básicas: lenguas, matemáticas, lengua extranjera, porque es un dominio que la formación inicial debería darlo por sentado y seguir avanzando en formación inicial (E6).

Se requieren unas formas de razonar, unas competencias comunicativas y de comprensión de la realidad determinadas, unas habilidades sociales y emocionales, una serie de cuestiones que afectan mucho más allá que el currículo específico (...) y, por tanto, requiere un proceso, un proceso similar al que se hace cuando un estudiante quiere cursar un máster, que también se realiza una entrevista y se tiene en cuenta una serie de valoraciones (E3).

(...) lo que buscamos en el docente es tener una persona con una cierta vocación y una cierta formación global (...) en la selección en la universidad esto debería verificarse. (...) es difícil verificarlo, porque diríamos vocación en cierta forma y una cierta formación ética para trabajar en la docencia (E6).

Se sugiere que los contenidos disciplinares se evalúen a través de una prueba de conocimientos, mientras que los aspectos más intrínsecos y subjetivos del candidato se detecten mediante una entrevista.

La selección del profesorado no puede ser por nota de selectividad, sino las personas que tienen que ser profesores tienen que tener otro tipo de perfil (E4).

Una entrevista inicial me parece imprescindible (E9).

5.2.3. Competencias que se deben exigir

Siguiendo el consenso generalizado que la formación debe estar presente en todo el desarrollo profesional docente, la mayoría de los entrevistados afirman que nunca se puede

llegar suficientemente preparados al centro educativo incluso creen que un profesional de la educación nunca puede estar suficientemente preparado.

Creo que nunca un profesional de la educación y muchos profesionales, nunca llegan suficientemente preparados (E1).

De modo que las competencias deben trabajarse tanto en la universidad como en el centro educativo una vez finalizada la formación, ya que las competencias necesarias para ser un buen docente se van adquiriendo a lo largo de la carrera profesional.

De todas formas, las competencias básicas se trabajan y que entiendan que nunca acaban de estar formados en su docencia, por lo que el aprendizaje permanente será una tarea fundamental (E1).

(...) tienen que tener su espacio en la formación inicial (las competencias), pero también tienen que estar en la formación de cualquiera y en la formación continua, porque verdaderamente no hay nada más complejo que la educación. Es la vida. Te encuentras todos los problemas de la vida, nunca ha sido una cosa sencilla (E2).

La carrera profesional docente se menciona como aspecto deficiente del sistema educativo. La inexistencia de un desarrollo profesional no permite la progresión de los docentes, afectando su motivación como profesionales, y puede ser un elemento influyente para el atractivo de la profesión docente.

(...) el tercer elemento: la reforma de la profesión docente completa, que tiene que ver con la formación y la carrera, la carrera profesional. (...) No, no existe. Es una carrera (...) una carrera plana y sigue siéndolo exactamente igual. Hoy no hace falta más que ver qué pasa con la dirección de centros escolares, quiénes acceden o no acceden, cuántos puestos quedan vacantes, la mayor parte de las veces por la falta de reconocimiento y de especialización, también (E7).

Algunos de ellos creen que hay ciertas competencias que deben estar adquiridas antes de iniciar la formación inicial.

Es decir, yo creo que en la formación inicial podemos trabajarlas y fomentarlas, pero yo haría una buena selección del profesorado donde ya vinieran de serie con esas competencias, o por lo menos con una proyección de esas competencias (E4).

Y, por otro lado, hay ciertas competencias que la formación inicial no puede abarcar, porque son competencias que se adquieren y trabajan en la práctica como las competencias comunicativas y de relación, tanto con el alumnado como con las familias, así como la gestión de grupo.

La universidad llega hasta dónde llega, pero hay una práctica y de vivencia que es práctica y de vivencia, no puede haber más (E5).

En la universidad la formación inicial tiene unas limitaciones y nosotros no la vamos a resolver y por muy buena formación y planes de estudios que hiciéramos tiene unas limitaciones que son: un contacto con la escuela limitado, una formación más académica, teórico-práctica y eso hay que llevarlo a la escuela, hay que verlo en la realidad, hay que monotonizarlo (E7).

Yo creo que deben estar en ambos ámbitos, aquí debe haber una confluencia, porque hay cosas que sólo las aprendes con el ejercicio de hacerlas (E9).

Varios de los entrevistados han mencionado la necesidad de disponer de un marco de competencias claves. Este decálogo de competencias permitiría trabajar de manera coordinada ambas instituciones – universidad y centro- para conseguir que el futuro docente adquiriese y desarrollase estas competencias claves.

Creo que tener un marco competencial flexible, claro y compartido es una prioridad. (...) siguiendo un poco los estándares de los marcos competenciales, que no sea un marco competencial que nos lleve a una formación absolutamente tecnocrática, ni mucho menos, pero que sí sepamos a dónde vamos y que luego los planes de estudios de la formación inicial, de la inducción y los planes de formación permanente vayan alienados a eso (E7).

(...) existe una evaluación y una relación que debería estar en la línea competencial que se pretende trabajar con los alumnos, entonces se debe detectar cosas que no funcionan (E5).

(...) de hecho, por orden, pondría el marco de competencias profesionales. Un marco que evidentemente tiene que ser de carácter general, flexible, que permita después ser adaptado por parte de las CCAA o por parte de instituciones más concretas, pero digamos algún marco que sirva de referencia para todo lo relacionado con la formación de profesorado (E8).

Como veremos más adelante, este marco competencial permitiría ser elemento conector entre las diferentes fases formativas – la formación inicial y la entrada a la profesión- y entre la universidad y el centro educativo.

5.2.4. Investigación

No hay duda que la investigación debe estar presente en la formación inicial. Todos los entrevistados creen que es imprescindible y necesario que los futuros docentes posean competencias vinculadas a la investigación y la innovación.

Éste es un tema (la investigación en la formación inicial), yo creo, principal (E3).

Yo nunca he comprendido porque en los planes de formación inicial de magisterio no hay prácticamente una asignatura que iniciara en la investigación (E6).

Si quieres al final pues retomamos este tema de la investigación, porque es fundamental y es un problema que requiere tomar decisiones a varios niveles, empezando por los planes de estudio, donde no hay nada en magisterio, no hay ni una sola materia relacionada con la investigación, ni siquiera con la investigación acción (E7).

El tener la investigación presente, por un lado, permite al docente indagar e investigar sobre su propia práctica y, por el otro, ayuda a integrar teoría y práctica.

Entonces yo podía decir una cosa el lunes, el martes ellos lo probaban y el miércoles me decían “E4 esto hemos hecho así y ha sido así y entonces ¿cómo sería?” Y entonces nosotros en formación inicial nos estrujamos la cabeza, vemos la investigación, vemos cómo podemos abordar esas cosas y hay una relación (E4).

Es una cosa importante que los profesores se identifiquen e identifiquen su profesión en un proceso reflexivo que tenemos que encontrar evidencias que nos permitan tomar decisiones basadas en esas evidencias para mejorar nuestras prácticas, etc. (E8).

Los profesores de universidades tendrían la ventaja de ser una persona que, no estando dentro, puede ayudar a hacer el triángulo y guiar en el proceso de evidencias, de investigación y hacer la relación entre lo que está pasando en el aula con lo que dicen las evidencias y revisar lo que se ha hecho y re-formular y volver a probar (E1).

Los entrevistados mencionan varias razones por las cuales la investigación no está presente en la formación inicial. Uno de los motivos es el defecto de forma de la elaboración de los planes de estudios.

(...) cuando diseñamos los planes de estudio de Bolonia, tanto del máster de secundaria como de los dos grados, en ningún caso debe de aparecer la competencia de investigación educativa o de alguna manera algunas habilidades relacionadas con la investigación y desde mi punta de vista es un error. Porque concebir la investigación como un ámbito exclusivo de lo académico es un error y más en educación (E7).

Otra de las razones que se citan es la antigua estructura heredada donde la formación de maestros no estaba ubicada en la universidad y aunque la formación se trasladó a las facultades de educación ha seguido persistiendo la distancia hacia la investigación.

En España en las escuelas de maestros no hay investigación porque todavía tienen algo esta forma de lo que era la escuela de maestros de hace 25 o 30 años, que la escuela de maestros era una especie de post-secundaria, alejada un poco de la universidad, luego entró en la universidad pero aún así esta faceta de investigación está un poco para terminar de integrar en los currículos de muchas facultades de magisterio (E6).

También se señala la rigidez de la escuela y de la inflexibilidad de su currículum que no permite la implementación de investigación en el aula. Esto se complica a medida que va subiendo el nivel educativo.

España es un país con el currículum más rígido, enciclopédico y que da menos posibilidades de introducir la investigación y la innovación en la escuela. Creo que tiene mucho que ver, a medida que vamos subiendo el nivel educativo, todavía más y a medida que nos aproximamos a la selectividad, más. (...) yo creo que ahora mismo la reforma, por lo menos en sus enunciados, intenta darle una mayor flexibilidad al currículum (E7).

Y, por último, se menciona el escaso reconocimiento que tiene la investigación en relación con la investigación en el aula en los centros educativos, ya que no entra dentro de los estándares de valoración de la producción científica. Este motivo genera en añadido una brecha entre la docencia y la investigación, provocando más distancia entre universidad y los propios centros educativos.

Yo me enfado mucho cuando te piden proyectos ¿cuánta pasta? Perdona, si es que donde me necesitan es en el colegio y ahora mismo estoy trabajando en uno que no tienen ni para fotocopias (...) Entonces ¿qué pasa? Que tú vas a gastar tu tiempo que necesitas acreditarte, que necesitas hacer artículos. (...) Mientras que me esté primando que cuántos artículos estoy publicando y no la calidad de la investigación, la relación que tenga con mi práctica docente, pues mal (E4).

(...) tiene que ver con otras claves, como el reconocimiento de la investigación en la educación, todo lo que tiene que ver con la proyección de nuestra investigación en la escuela no entra dentro de los estándares de valoración de la producción científica (E7).

La universidad, por un lado, debe transmitir la investigación como parte de la cultura docente y, por el otro, proveer a los estudiantes a docentes herramientas para que puedan aplicar la investigación en la práctica diaria. Se discute cómo se traduce esto último, pero hay cierta convergencia que debe ser a través de materias específicas y/o de manera transversal.

(...) espacios para indagar, espacios para imaginar, espacios para llevar conocimiento de fuera, esto es una forma elemental de introducir elementos de investigación. No basta con ello, después debe haber algún planteamiento más sistemático de metodologías de investigación, de técnicas de recogida de información, todo esto se da por supuesto, esta parte más curricular de alguna disciplina que ate claramente investigación cualitativa y cuantitativa, interpretación de datos, comprensión de gráficos, cosas de esas que todos sabemos y deberían ser muy básicas, pero no se dan (E3).

Siempre llegamos a la conclusión de las optativas, yo no creo que sea esa la solución, pero sí que creo que estas habilidades tienen que incluirse en el modelo docente que esté como base del plan de formación. (...) creo que 3 medidas serían: 1) formación específica en habilidades para la investigación en el aula, es decir, modelos de investigación y enfoques de investigación centrado en la práctica, 2) repensar el elemento de las prácticas y del trabajo fin de grado en todo el continuo de la carrera para que permita centrarse en la innovación y en la investigación y sea co-participado con los tutores académicos y la escuela y 3) por supuesto, el reconocimiento de la investigación educativa pero centrada en el contexto de las prácticas en la carrera universitaria (E7).

En este sentido, también se menciona otra función esencial de la universidad: enseñar a los docentes a ser creadores de conocimiento.

(...) la cultura del docente de universidad cuando forma a un docente tenga muy presente que ese docente debe ser un catalizador de situaciones de indagación, de situaciones de investigación, de saber ofrecer herramientas a sus futuros alumnos para que sean capaces de crear conocimiento, no sólo de reproducir conocimientos (E3).

(...) es que lo que nosotros ofrecemos tiene que ver con generar conocimiento sólido de investigación (E8).

5.2.5. Prácticas

Ninguno de los entrevistados pone en duda la importancia del prácticum en la formación inicial, especialmente como elemento clave para conectar teoría y práctica, conocer la realidad educativa y la complejidad de esta, así como introducir la investigación en la práctica del docente.

(...) hay una cuestión muy clave que es por una parte las prácticas. Es decir, el modelo que tenemos de prácticas actual, el prácticum de alguna manera es el escenario más importante para que el futuro profesor o profesora conozca, se socialice, se mida, en el contexto real el que puede llegar a trabajar (E7).

Pensar en las prácticas como un elemento continuo de la carrera, como un elemento gradual y como un elemento que tiene que estar vinculado a ese trabajo fin de grado y que permita la implementación de actividades de innovación educativa y la evaluación con cierto rigor y sistemático de esas actividades de forma co-participada. Nosotros le estamos dando muchas vueltas a este tema porque creemos que es la clave, el prácticum. (E7).

Por lo que la formación inicial debe estar relacionada con la realidad del aula.

La formación inicial sin contacto en el aula real para mí ya es deficitaria (E4).

No tiene sentido la formación universitaria si no existe una vinculación con la docencia directa (E5).

No podemos concebir una formación inicial desvinculada de las prácticas y de la realidad educativa. Yo lo que creo que la clave aquí, del encaje de todo esto es el prácticum y el modelo de prácticum. Tiene que ser un modelo que la cooperación entre los tutores, académicos y de escuela, sea constante y, por tanto, las condiciones de trabajo de ambos lo permitan y lo premien (E7).

Tampoco hay hesitaciones en determinar la mejor fórmula de las prácticas; estas deben darse a lo largo de toda la formación inicial, con diferentes intensidades, incrementándose hacia el final de los estudios.

Empezar en primero, con unas prácticas, e ir las dosificando a lo largo de la carrera y procurar ayudar a que se vaya produciendo este contacto (E2).

Y yo creo que el prácticum tiene que convertirse en, primero, un proceso continuo desde que llega a la carrera hasta el final, con distintos niveles de intensidad (E7).

Los dos primeros años fueran de universidad y el tercer y cuarto media jornada se hiciera en la universidad y la otra media en la escuela (E9).

En este periodo, los estudiantes a docentes deben estar acompañados, tanto por el tutor del centro escolar como por el profesor de la universidad, trabajando de manera colaborativa, conjunta y compartiendo responsabilidades. Se hace hincapié en que esta “pareja pedagógica” sea la misma que acompañe al estudiante docente durante la formación inicial y en el programa de inducción a posteriori, en el caso de haberlo.

El prácticum sea un proceso continuado incluso no pensamos la importancia en que la misma pareja pedagógica recorra o siga en la medida de lo posible al alumno/a desde el principio hasta el final. Entonces eso es un cambio en la dinámica de colaboración de la escuela y de la facultad que después tiene que replicarse luego en la inducción (E7).

Para que esta colaboración funcione deben establecerse las condiciones adecuadas de trabajo para que ambos – tutor de centro y universidad- puedan ejercer sus funciones correctamente.

Hay otro tema que habíamos hablado, (...), que era reconocer como mérito y como horas lectivas las mentorías, esto es un tema clave. Y esta interacción con la universidad debería reconocerse dentro de lo que sería el día a día de cada maestro, cada maestro mentor. Esto son temas importantes (E5).

El prácticum tiene que ser una docencia universitaria, respetada y cuidada. (...) Es decir, si nosotros consiguiéramos en ese prácticum un modelo de colaboración donde los dos agentes

implicados, además del alumno/a, quieren hacerlo, pueden hacerlo con una condiciones adecuadas, les formamos para ellos y tienen un compromiso con la escuela (E7).

Aunque la gran mayoría afirma que el tutor de centro y el centro deben tener el principal protagonismo en las prácticas, la universidad debe ofrecer esos espacios de reflexión que son necesarios para poder aprender de las prácticas y poder realizar esa conexión entre teoría y práctica. Este sería otro de los elementos que ayudan a reducir la brecha entre la universidad y los centros educativos.

Al igual que creo que realmente los protagonistas de la formación inicial en los procesos de prácticas son los tutores de centros y nosotros, la universidad, hacemos un proceso de acompañamiento, pero los tutores realmente los que están dentro de aula permanentemente allí (E1).

Y es que a veces las universidades tampoco sabemos hacer tan tan bien la tutorización de las prácticas. A veces las prácticas, los profesores universitarios pues tampoco son especialistas en tutorizar procesos de prácticas (E8).

La práctica no es suficiente en tiempo real, un buen aprovechamiento de teoría-práctica es que después del tiempo de contacto con la realidad debe haber un tiempo de reflexión sobre ese contacto, aquí es muy importante no perder de vista nunca una idea que a veces perdemos que es la idea central de Dewey, que no es la práctica ni la experiencia la que te hace aprender, sino la reflexión sobre esta práctica y esta experiencia (E3).

La profesión docente requiere una reflexión sobre la práctica, que requiere una formación teórica sólida, un cuerpo de conocimiento sistemático (E8).

Hay entrevistados que apuestan por realizar las prácticas en diferentes centros, con diferentes realidades y hay otros que apuestan por hacer una selección de centros de referencia donde los estudiantes de los grados de educación vayan a realizar las prácticas.

Cuanto más diverso sea mejor, que pudiera hacer unos itinerarios de centros de diferentes complejidades, con tipologías de alumnos diferentes, con tipologías de modelos educativos diferentes (E9).

Lo que haría más importante es identificar centros para intensificar mucho las prácticas de los estudiantes que desean ser docentes. Identificar centros y dotarlos de recursos, para que puedan ser centros de referencia, que no quiere decir centros de excelencia, sino centros que por sus características sean excelentes para la formación (E3).

No obstante, el hecho de ser tantos estudiantes matriculados en los grados de educación imposibilita en muchos casos poder hacer una buena selección de centros para realizar las prácticas.

Imagínate en el contexto de Madrid, que Cataluña será igual, hay muchos estudiantes de prácticas: la Complutense, la Autónoma, todas las privadas, claro es que no hay centro para todos, entonces no puedo seleccionar centros, ahora te hablo como vicedecana de prácticas, no puedo seleccionar centros, tiene que ser lo que sea (E4).

5.2.6. Agentes privados

Hay gran diversidad de opiniones respecto a los programas de formación que ofrecen los organismos privados en la formación inicial. Aunque todos los entrevistados apuestan firmemente por una formación academicista, algunos creen que es interesante tenerlos en el punto de mira y ver qué se puede aprender de ellos.

Es un modelo (ExE) que debemos fijarnos en él porque es interesante como referente que puede servirnos para hacer una autocrítica buena de lo que estamos haciendo. Ahora como modelo en sí mismo, yo creo que es muy difícil de escalar y le falta para mí una parte importante y es que yo creo que en algún momento está mucho más centrado en la dimensión más técnica que en la dimensión más profesionalizadora (E3).

Y estas entidades sí están pensando en eso. Tienen un objetivo concreto “quiero mejorar esto, con estos estudiantes, hago una selección buena, les formo justo en esto y luego les doy un *feedback* potente, una evaluación y demás”. Para mí ese es el modelo, tenemos que aprender mucho (E4).

Estos programas, como el de Empieza por Educar (ExE), proveen herramientas más enfocadas en la práctica y acompañan, mediante un tutor y un mentor, a los futuros docentes durante dos años. Este tipo de formación más centrada en técnicas y estrategias también se considera necesaria, pero es imprescindible que vaya acompañado de una formación de carácter profesionalizadora que proporcione elementos para la configuración del estudiante como docente. Se muestra una mayor preocupación si este tipo de formación más técnica fuese el único requisito para ejercer, dado que se consideraría insuficiente para la formación deseada del docente.

Aportan cosas que los maestros también necesitan, que a veces necesitan herramientas técnicas para solucionar problemas puntuales. Y eso me parece que tiene un valor, yo no le veo inconveniente a eso. El problema es cuando todo se reduce a eso, es un problema y, para mí, es un problema gordo, es no entender la complejidad de la profesión docente (E8).

No obstante, esta preocupación no va a la alza porque las directrices en España sobre la formación de docentes están cimentadas como formación universitaria, de grado para

maestros y de máster para profesorado, y porque muchos colectivos del sector reaccionarían de manera adversa.

Entonces yo creo que ahí, desde luego nuestro país, si eso ocurre, yo estoy segura que habría una reacción tanto del profesorado como de las facultades de educación. ¿Qué ocurre? Que van por detrás. Se están metiendo en la formación continua o se están metiendo con programas que les venden a las facultades. (...) Como digo, una cosa es el mecenazgo y otra cosa es cuando el mundo de la empresa, con sus objetivos y prioridades, pues empieza a definir criterios de las políticas públicas y eso, yo creo, que en nuestro país todavía no hemos llegado a eso, pero por la parte de atrás sí que está generando mucha distorsión (E7).

Cuando me preguntan por todos estos programas, como los programas Teach For All, yo siempre digo que en España a mí no me resultan problemático, porque nosotros tenemos una normativa que garantiza que la formación inicial tiene que ser universitaria (E8).

Algunos de los entrevistados creen que sería positivo que la universidad pudiese implementar este tipo de programas, ofreciendo también la dimensión más profesionalizadora, pero para ello debería de reducir el número de estudiantes matriculados y aumentar el nivel presupuestario.

Creo que la universidad sí puede aportar lo que estas empresas aportan, haciendo los mismos programas que hacen ellos. (...) estos programas lo que hacen es poner una persona que está ahí solo para ellos, ¿qué hace falta? Nosotros necesitamos en la universidad tener el mismo ratio que, por ejemplo, pueden tener estas empresas de acompañamiento. Entonces, claro, aquí volvemos a la selección, la selección en magisterio entran 70 o voy a cortar y van a entrar 20, que son los mejores y les voy a hacer un acompañamiento y en tercero voy a promover una inducción y además voy a seleccionar a los centros (E4).

Lo que ocurre que es un modelo que debemos fijarnos en él porque es interesante como referente que nos puede servir para hacer una autocrítica buena de lo que estamos haciendo (E3).

Las críticas más duras hacia este tipo de organismos vienen por la intención de condicionar la educación y no quedarse en mera inversión educativa.

Una cosa es invertir en educación y otra cosa es invertir y condicionar la educación, como lo están haciendo (E7).

5.3. Inducción

Esta categoría está compuesta por un total de seis subcategorías: 1) aportación de la inducción, 2) organización de esta en términos de duración, momento de implementación y

requisitos, 3) mentor, 4) evaluación, 5) el papel de la universidad en esta fase formativa y 6) continuidad entre fases.

5.3.1. Aportación de la inducción

La inducción aporta aquella realidad del día a día del aula que la formación inicial no puede ofrecer. En las respuestas se alude al contacto directo con la realidad educativa, desde la diversidad y complejidad del aula, pasando por la dinámica y funcionamiento del centro, hasta la socialización y pertenencia a una comunidad profesional.

Yo creo que la inducción aporta un contacto directo con la realidad sin intermediarios (...)
Cuando una persona está dentro de un equipo de profesores o profesoras en un centro, vive la vida del centro, no acude a la facultad, sólo por algún tipo de seminario. Cuando tiene esta vida de dedicación completa, forma parte de una comunidad, de una comunidad de aprendizaje que puede ser una comunidad de desarrollo profesional y esto es muy difícil de hacerlo por mucho que sea un estudiante de prácticas, porque el propio colectivo de profesionales con los que se incorpora lo considerarán un estudiante en prácticas (E3).

Yo creo que el periodo de inducción lo que aporta es la vivencia cotidiana de situaciones real de clase (E6).

Necesitamos un periodo de inducción en el que ese primer año, o esos dos primeros años, se cuiden especialmente. Y esos dos años se cuiden para conseguir socializar a un docente en una visión de la educación más centrada en la innovación, más sensible con la diversidad, con todos estos elementos (E7).

Otra de las principales funciones de un programa de inducción es el desarrollo de las competencias y conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo de la formación inicial.

(...) terminar de profundizar en el análisis y la forma de hacer a la inducción, para acabar de afianzar toda este cariz profesional, este desarrollo profesional lo máximo posible antes de su incorporación definitiva en los centros (E1).

(...) el periodo de inducción hemos dicho que podía comportar una formación complementaria (E3).

Y también se menciona la importancia del acompañamiento en los inicios de la profesión docente, lo que implica no estar solo en los primeros meses como profesional.

(...) me decía “E7, ahora empiezo a darte la razón”, ahora que está en su primer año y esta viendo...¿cuál es la vida del novel? Responsabilidad absoluta, como cualquier otro profesor,

tiempo imposible para aprender y las peores condiciones, porque ¿qué pasa con los noveles? Los grupos más difíciles, las guardias, etc. (E7).

(...) la cuestión de que un profesor no se inicie en el ejercicio profesional autónomo de manera en solitario (E8).

También se señala la funcionalidad como mecanismo de acceso a la función pública docente substituyendo el sistema de oposiciones.

La inducción tiene un valor añadido para mí que es el acceso, facilita el acceso, posibilita eliminar un sistema de acceso por oposición, de selección-oposición y permite la selección a través de la fase de inducción (E1).

La implementación de un programa de inducción también afectaría a otros elementos como la introducción de la cultura evaluativa y el desarrollo de la carrera profesional docente. La cultura de la evaluación modificaría el hacer de las facultades de educación, mientras que la segunda ayudaría a solventar uno de los principales problemas en la actualidad de la profesión docente: la horizontalidad de la carrera profesional.

A mi me parece que la evaluación de profesorado, que como cualquier otro elemento del sistema educativo, es fundamental y en la inducción introduce al docente novel en una cultura de “no pasa nada porque haya otro profesor a mi lado y discuta con él lo que he hecho, cómo podría haberlo hecho de otra manera” y eso es evaluar. Me parece que cambia también la cultura de la evaluación del profesorado (...) La inducción tiene muchísimo potencial para mejorar la carrera profesional (E8).

Asimismo, el establecimiento de un programa de inducción podría ofrecer una retroalimentación a las universidades sobre su desempeño, es decir se convertiría en un mecanismo de evaluación externa aportándoles información para poder mejorar la formación inicial.

(...) y aporta más cosas, por ejemplo, una información complementaria, ya lo hemos dicho en alguna ocasión y lo hemos escrito, en las universidades, es una buena evaluación externa de la formación que realizan las universidades (...) sería una valoración externa muy potente. Los mejores evaluadores externos podrían ser precisamente estos equipos docentes que reciben titulados en una fase de inducción (E3).

(...) el modelo de inducción condiciona claramente la formación inicial. Si tú introduces un modelo de inducción, automáticamente estás lanzando un mensaje como administración a las universidades y a la formación inicial (E8).

En todas las aportaciones analizadas, todos los entrevistados, a excepción de uno, cree que es necesario la implementación de un programa de inducción. En la mayoría de casos, añaden que este sea exigente y de calidad.

Sí, creo que es fundamental (...) bien hecho, bien hecho, porque esta es otra cuestión, si lo tenemos que hacer mal hecho a lo mejor es mejor no hacerlo, porque nos entrará todo el mundo (E1).

Yo creo que es vital, para mí es vital el periodo de inducción (...) a mí lo que me da miedo de instaurar un periodo de inducción es que tampoco nos lo tomemos en serio y no evaluamos de verdad lo que significa un periodo de inducción y que digamos también “bueno, es que han estado 4 años ya estudiando, cómo le vamos a suspender o cómo no le vamos a habilitar” (E4).

Sin embargo, en el caso de disponer de una formación inicial más extensa y con opción de ampliar e intensificar los periodos de práctica, conectando así la universidad con los centros educativos, la inducción no se ve tan necesaria porque la propia formación inicial ya haría la función de acompañamiento e introducción a la profesión.

Si la formación inicial tuviera una duración un poquito más, a lo mejor este quinto año con un máster y los prácticum estuvieran muy ligados a una formación con mucho aprendizaje realista, mucho aprendizaje significativo, y relacionando con la práctica a lo mejor no haría falta, estoy de acuerdo no haría falta la inducción (E1).

Yo no veo el modelo de inducción como una cosa así como sí o sí, lo veo como una herramienta súper útil y necesaria actualmente en nuestro sistema educativo. Lo veo una herramienta que la defiendo donde haga falta pero que si se hiciera las cosas de otra manera podría no ser necesario, porque también conoces otros modelos donde no existe y las cosas funcionan bien (E8).

No obstante, la mayor parte de los entrevistados creen que, independientemente de cómo sea la formación inicial, es indispensable un programa de inducción in-situ durante un periodo de tiempo.

Si el sistema de prácticas cambiase completamente a lo mejor no haría falta la inducción, pero en estos momentos, tal y como está, creo que es mejor que haya un periodo de inducción (E6).

(...) son dos cosas distintas, la inducción y las prácticas en la carrera, y es un modelo continuo. Ahora bien, dependiendo del modelo de prácticas la inducción será más o menos larga (E7).

También se reconocen dificultades que conlleva la implementación de un programa de estas características, especialmente en dos aspectos: el coste monetario y la compatibilidad de la aplicación en el sistema dual público-privado. La primera cuestión se consideraría la principal dificultad a la hora de la implementación; el coste de implementar un programa de inducción con todos los factores y elementos a tener en cuenta para que funcione correctamente es muy elevado. Esto hace que se piense en opciones alternativas a un programa de inducción nacional como es la implementación de un programa a nivel de centro, donde es el centro quién lo diseña e implementa.

Porque si realmente se hace una formación de calidad es una formación que tiene un coste elevado porque requiere un trato muy personal y, entonces, si queremos que estén muy en contacto con la práctica, quieres que quienes están en la práctica dediquen tiempo para poder hacer un buen traspaso como mentor de sus experiencias, si queremos todo esto, significa que el sistema debe ser más costoso y, por tanto, el número de plazas debe analizarse a fondo (E3).

Hasta donde yo sé, sí que las dificultades vinculadas con los dineros, sí que está. (...) Hay mecanismos que pueden ser también más sencillos, hay que poner también fondos pero sería más barato, que es que los centros se pudieran, dentro del marco de la autonomía del centro, pudieran hacer unas propuestas concretas de cómo hacer la acogida a los docentes noveles y no dejarlos solamente a ellos y ya está, sino que ese plan tuviera una memoria económica y que se pudiera aprobar por parte de la consejería correspondiente y una vez aprobado que se hiciera y ya está (E8).

La segunda sería el hacer frente a las singularidades del sistema, en este caso, el tener en cuenta la diferencia de centros, de titularidad pública y privada, y si la gestión va a ser igual o diferente entre ellos.

¿Esto en la pública qué haría, sustituiría a la oposición? (...) Tal y como conozco el sistema educativo ahora y las propuestas que hay sobre la mesa no las veo lo suficientemente definidas como para ver cómo funcionarían en esta doble línea profesional que tenemos para trabajar, el contrato público o el privado, y no entiendo el papel que debería hacer cada uno en su ámbito (E2).

5.3.2. Organización: duración, momento y requisitos a tener en cuenta

En cuanto a la organización del programa de inducción no hay un consenso unificado en todas las cuestiones. Se discute una duración entre uno o dos años, pero incluso hay quién propone el estar en el programa formativo durante un tiempo más largo hasta que se alcance las competencias o requisitos que se determinen para ser docente.

Porque yo pienso si la formación inicial termina y comienza un periodo de inducción de 1 año o año y medio antes de entrar en la escuela (E6).

Necesitamos un periodo de inducción en el que ese primer año, o esos dos primeros años, se cuiden especialmente (E8).

Normalmente se habla de dos años, yo lo haría más largo. El problema está en cómo planteamos el tema, una solución sería la carrera docente, una persona está en inducción hasta que demuestra un mérito suficiente para entrar de lleno de lo que sería hacer de maestros. Esto sería, y no se puede medir en años, el tiempo que haga falta hasta que tenga una evaluación positiva (E5).

Hay cierto acuerdo en cuanto al momento de implementación de un programa de inducción. La gran mayoría apuesta por ubicarlo después de la formación inicial, aunque también se menciona optar por un programa de inducción dentro de la formación inicial.

Antes no es posible.(...) La inducción debe realizarse sobre la práctica, no se puede hacer de ninguna manera (E5).

El estudiante debe empezar una vez termina la formación inicial y que en esta inducción deben hacerla a caballo entre la universidad y, en nuestro caso, las consejerías de educación de cada comunidad autónoma (E6).

Entonces, para mí, la inducción es básica y además es básica dentro de ese modelo de la formación inicial (E4).

También se discute la obligatoriedad de la participación del programa de inducción. La mayoría prefiere que este sea obligatorio, ya que de lo contrario lo realizarían aquellos que optan a cargos superiores o aquellos docentes que son más exigentes con su propio desempeño.

(...) aquí en España si no es obligatorio algo no se hace o tendríamos que cambiar mucho la cultura (E4).

Yo creo que la inducción debería ser obligatoria, sí que debe discutirse el sistema pero una vez establecido fuera un sistema (E6).

Para que un programa de inducción funcione se deben tener en cuenta diferentes elementos. En primer lugar, el reconocimiento y las condiciones laborales de los docentes que participan en el acompañamiento del docente novel, esto implica invertir recursos en contratar personal docente que sustituya a los mentores para que tengan menos carga docente y puedan centrarse en el acompañamiento del novel, tanto de centros educativos como de facultades de educación, en caso de participar.

Poner en marcha un modelo de inducción en nuestro país supone (...) también invertir, invertir recursos. Estamos hablando un sistema que debería cubrir: por una parte, el contrato en practicas de estos profesores, debería cubrir también el suplemento de sus tutores en los centros que tienen que dedicarle un tiempo y ese tiempo tiene que cubrirlo otro profesor, debería cubrir también todo lo que tenga que ver con una serie de recursos para que los centros en los que hacen ese periodo de inducción puedan formar docentes, formar a estos noveles e introducir recursos innovadores, etc. Incluiría también recursos para que los tutores universitarios pudiéramos trasladarnos a la escuela a trabajar con ellos y eso supone que esa parte de nuestra jornada laboral también la asumirían otros profesores, todo esto, también contabilizamos un complemento en el sueldo para el profesorado tutor de las escuelas (E7).

En segundo lugar, hacer una selección apropiada de centros. Los elegidos deben ser centros que prioricen la formación y el acompañamiento en su proyecto de centro y que crean en su papel como formadores de docentes.

(...) concretar qué centros están en condiciones de hacerlo y dotar de horas a estos centros para que lo puedan hacer en condiciones (E5).

Estamos hablando de centros que realmente en su proyecto educativo quieran apostar por la formación, les interese y lo entiendan como un elemento de actualización (E7).

Y, por último, los cambios que el sistema educativo, junto con las facultades de educación, deberían realizar.

(...) debe haber mucha coordinación en el planteamiento de la formación inicial y entonces acabar de profundizar en el análisis y la forma de hacer en la inducción (E1).

Poner en marcha un modelo de inducción en nuestro país supone cambiar muchas cosas en cuanto a la cultura de las facultades de educación, la cultura de las administraciones educativas, y la cultura de las escuelas también. Y supone también invertir, supone invertir recursos (E7).

En este sentido, los cambios que se deben efectuar en el sistema para que funcione del todo el engranaje requiere tiempo y esto colisiona con las iniciativas de algunas CCAA al intentar poner en marcha los programas de inducción.

Ayer leía en la prensa que Madrid busca tutores para poner en marcha el MIR educativo, es que ni siquiera sabemos de qué estamos hablando cuando hablamos de la inducción, ¿de qué están hablando? Llevamos los expertos dándole vueltas a esto, analizando lo que están haciendo en otros países para que una comunidad autonómica de la noche a la mañana se saque de la manga algo que llama MIR y a todo a lo que aspira es a buscar tutores. (...) de

repente una presidenta de CCAA dice que va a poner en marcha el MIR y que está buscando tutores para eso, ¿de qué estamos hablando? Se te baja el alma a los pies (E7).

5.3.3. Mentor

Todos coinciden que el mentor es la figura principal de esta estructura y que debe recibir una formación específica para acompañar a los futuros docentes. Como se ha mencionado en el apartado anterior, además de la formación, se le debe de proveer de tiempo para que pueda llevar a cabo su trabajo.

(...) en la inducción, yo creo que sí, posiblemente, evidentemente los tutores de centro tienen un papel fundamental al igual que en las prácticas (E1).

(...) formador de formadores, debería tener una formación específica mínima, porque no es lo mismo dar clase a alumnos que dar clase a maestros (E5).

No hay duda de que los mentores deben cumplir con una serie de requisitos, igual que los centros educativos, por lo que los mentores también deben ser seleccionados. No se entra en detalle de los requisitos que debe cumplir un mentor pero se alude a tres aspectos principales: 1) experiencia en el aula: conocimiento sobre la realidad educativa, formativa y gestión de aula, 2) background académico: formación pedagógica y estrategias de evaluación y 3) habilidades personales: persona asertiva con escucha activa, generosa y con una visión fundamentada de la educación.

Primero tiene que tener unas competencias, luego tiene que tener una visión de la educación, que no tiene porque ser homogénea pero tiene que tener una fundamentación, tiene que haber estudiado pedagogía, tiene que haber estudiado o tiene que conocer las realidades educativas y formativas y, luego para ser un buen mentor, tiene que tener también muchas estrategias de evaluación, de gestión de aula, de rúbricas formativas, de observación, de acompañamiento, tiene que ser una persona asertiva con escucha activa (E4).

5.1.1 Evaluación

Hay unanimidad en la necesidad de evaluar este programa de inducción para mejorar las cualidades de los docentes y se describe como una evaluación rigurosa, exigente, formativa, triangulada y objetiva.

Tiene que ser un modelo que en el que durante un año o dos años se haga un seguimiento personalizado, (...), y tiene que ser gradual, una evaluación formativa de tal manera que vayamos poniendo elementos que vayan corrigiendo esas cuestiones (E7).

Me parece que también está bien hacer esa evaluación, es una evaluación de proceso, y también puede ser una evaluación final (E8).

La evaluación docente es imprescindible durante el procedimiento (E9).

Otro beneficio de la evaluación bien planteada además de aumentar y mejorar la calidad de los docentes es que puede dar prestigio a la profesión.

Me parece muy potente que los tutores puedan estar evaluando a los que son los docentes noveles y que lo hagan rigurosamente, me parece que puede dar mucho prestigio a la profesión (E8).

Lo que no se menciona con claridad es sobre qué elementos se deben evaluar. Los que mencionan el tema se refieren a competencias o a “mérito suficiente” pero todos ellos creen que no es una tarea fácil.

¿Necesitamos que superen el periodo de inducción? Mi respuesta es sí, ¿cómo vamos a conseguir que superen ese periodo de inducción? Es muy complicado, porque no hay algo objetivo, medible y cuantitativo, para esa superación (E4).

Una persona está en inducción hasta que demuestra un mérito suficiente para entrar de lleno a lo que sería hacer de maestros (E5).

(...) y no es nada sencillo construir un marco de evaluación competencial de desempeño docente, es complicado, pero es verdad que si se hace bien... A mi ya me parece muy potente que los tutores puedan estar evaluando a los que son los docentes noveles y que lo hagan rigurosamente (E8).

Otra dificultad relacionada con la evaluación es determinar la duración de la evaluación o el número de oportunidades que tienen los candidatos en obtener una evaluación positiva.

Esto sería, y no se puede medir en años, el tiempo que haga falta hasta que tenga una evaluación positiva, creo que es la clave, y eso ¿cuándo es? Hasta que tenga evaluación positiva, puede ser un año, puede ser dos, puede ser tres, depende de experiencias previas, depende de madurez personal, depende de muchas cosas, quiero decir, entiendo que debe haber una evaluación (E5).

Y el tema es ¿lo pueden volver a hacer? y ¿cuántas veces lo pueden volver a hacer? Sobre eso no tengo muchas respuestas, lo que sí tengo claro es que está un año y se hacen evaluaciones de desempeño si no las tiene pues tiene que volver a hacerlo. Pues “lo puede intentar 3 veces y nunca más en la vida”, pues no sé, también es un poco así, ¿no? Pues a lo mejor dentro de 7 años sí que lo tiene, ¿no? (E8).

En cuanto al responsable de la evaluación, en muy pocos casos se menciona, pero en los comentarios relacionados se señala a inspección e incluso adoptar una evaluación triangulada entre diferentes participantes.

¿Debe ser inspección? Sí, porque esto afecta a muchas cuestiones de movilidad y más, a veces se debe recomendar a un docente que cambie de centro y esto creo que la universidad no es nadie para decirlo y los compañeros lo tienen difícil (E5).

(...) una evaluación personalizada, incluso triangulada por los tutores, incluso la dirección de centro u otros miembros del equipo docente de la escuela (E7).

En el caso que la evaluación no sea positiva, hay que aconsejar y dar herramientas para que pueda mejorar los aspectos no superados y continuar con la formación si es necesario.

Si detectamos que realmente no es competente para preparar un determinado contenido para desarrollar, para mí habría que hacer como el carnet de conducir, repetir el bloque (E4).

Si aún así alguien no lo supera tiene que haber una oportunidad pero no puede ser un sistema en el que creamos que por aprobar la prueba de acceso tengamos que quedarnos en el sistema educativo, ni mucho menos (E7).

En esta línea, se insiste en no permitir aprobar sin evaluar con criterio y por el hecho de haber llegado hasta el final de la fase formativa. Se critica la poca evaluación que se hace actualmente en las facultades de educación y no se estima que esto ocurra con la implementación de un programa de inducción.

Lo que me da miedo de instaurar un periodo de inducción es que tampoco nos lo tomemos en serio y no evaluamos de verdad lo que significa un periodo de inducción y que digamos también “bueno, es que han estado 4 años ya estudiando, cómo le vamos a suspender o cómo no le vamos a habilitar” (E4).

Cuando hiciéramos este MIR (...) al final debería pasar una evaluación seria, no estos prácticums que “me sabe mal suspenderlo porque está tan bien, pobre chaval, ya lo hará bien” (E9).

5.3.4. El papel de la universidad

Sobre el papel de la universidad, se dan dos opiniones extremas: asignar a la universidad un papel central, ya que ubica la inducción dentro de la formación inicial, y la inclinación por la ausencia de esta en la aplicación del programa de inducción, haciendo referencia al modelo alemán. Con todo, la mayoría se decanta por la participación y presencia de la universidad como actor secundario, dejando a las administraciones y escuelas el protagonismo en esta etapa formativa.

La universidad debe estar, creo. Al igual que creo que realmente los protagonistas de la formación inicial en los procesos de prácticas son los tutores de centros (E1).

Yo digo “¿está ligado a la universidad?” Hombre, debe estar ligado de alguna manera. (...) Yo creo que puede colaborar perfectamente con la administración, las escuelas, depende del sistema que haya en cada sitio para poder acompañar (...) vuelvo a insistir es muy importante que el protagonismo no lo tenga aquí la universidad (E3).

Yo creo que la responsabilidad debe ser compartida (escuela y universidad). La inducción, que además entiendo que hacemos la inducción por una profesión, no por una escuela. No estamos haciendo el acompañamiento para entrar en una escuela sino que hacemos el acompañamiento para acceder a una profesión (E9).

Las principales funciones que se le asignan a la universidad en este periodo se englobarían en dos bloques. Un primero relacionado con el acompañamiento, el dar apoyo en las dificultades de la tutorización y la formación de los mentores.

(...) y nosotros, la universidad, hacemos un proceso de acompañamiento (E1).

Entiendo que debe haber una parte específica de formación inicial de mentores y entiendo que debe haber un acompañamiento. (...) Entiendo que la universidad estaría ahí. (...) La segunda es que las dificultades que se encuentran en las acciones a veces deben contrastarse y aquí debe haber algún equipo de tutorización, de acompañamiento por parte de personas más expertas que tengan un conocimiento más profundo de muchas cuestiones. Aquí sí que veo la universidad y no veo inspección (E5).

Y un segundo, que incluiría aquellas funciones que solo la universidad puede realizar: la investigación, la creación y transmisión de conocimiento.

(...) la inducción, yo creo que sí, posiblemente, evidentemente los tutores de centro tienen un papel fundamental al igual que en las prácticas, pero los profesores de universidades tendrían la ventaja de ser una persona que no estando dentro, puede ayudar a hacer el triángulo y guiar en el proceso de evidencias, de investigación y hacer el vínculo entre lo que está pasando en el aula con lo que dicen las evidencias y revisar lo hecho y re-formular y volver a probar (E1).

La inducción debería también considerar la investigación en formación y esto sí que sería cuestión de la universidad (E6).

E incluso, para la función de acompañamiento que se menciona en varias entrevistas, se recomienda que los mentores de la inducción se incorporen en los departamentos de la universidad para ofrecer una formación de mayor calidad conjuntamente.

(...) e incorporar a este profesorado mentor a la actividad de la universidad, precisamente porque el contacto que tienen este profesorado con los estudiantes cuando salen aprovecharlo para que realmente puedan, a través de actividades conjuntas entre los centros y la universidad, de realizar los seminarios que toquen, etc. (E3).

Docentes que tienen un cierto nivel de experiencia, deberían incorporarse o vincularse de alguna forma a la universidad, porque no es suficiente ser un buen experto en el aula, es necesario además saber acompañar a otras personas y esto es una cuestión muy específica que debe tutorizarse desde la propia universidad (E5).

Para que la universidad pueda aprovechar y aportar mejora en la práctica docente a partir de las evidencias recogidas, creando entre los participantes un proceso de ciclo científico de investigación y acción, esta debe ser receptiva con lo que percibe a través del programa de inducción e ir incorporando en la formación inicial.

La universidad debe tener también un papel muy receptivo, por tanto, debe empezar a ver qué está pidiendo la sociedad para cambiar lo que está haciendo (...). Si no hay esta actitud de recepción de los mensajes que le vienen de fuera cuando sus estudiantes salen a realizar procesos de inducción, mal vamos (E3).

5.3.5. Continuidad entre fases

Hay unanimidad en la necesidad de tener conexión entre las diferentes etapas formativas y el acceso a la profesión. Los entrevistados apuntaron hacia tres elementos que promoverían ese enlace, estos son: la inducción, un marco competencial de docente y un perfil de docentes-mentores.

En los casos que se responde la inducción como elemento conector, consideran que el programa de inducción debería estar realmente en conexión con la universidad y los centros educativos, y que estas dos instituciones también están fuertemente vinculadas, ya que ven necesario que los tutores de centro de las prácticas de la formación inicial deben ser los mismos que hacen el acompañamiento a la entrada a la profesión.

A mí, conectar la formación inicial con la permanente me lleva a tener un programa de inducción. No se me ocurre, llamémosle como le llamemos, pero si realmente están conectadas, están conectadas con un puente y a eso le llamaría inducción (E4).

El marco competencial docente se concibe como un acuerdo sobre las competencias, habilidades y actitudes que los docentes deben tener, detallando el nivel de estas. Este marco debe ser hilo conductor entre las diferentes etapas que el docente transcurre,

mediante los diferentes planes de estudios (formación inicial, inducción y formación continua).

Es importante en buscar mecanismos de conexión. Por eso mi primera medida era el marco de competencias profesionales. Me parece que dota de una sistematicidad al modelo que permite cosas que sino de otra manera no se sabe cómo hacerlas. Entonces, a mí sí que me parece, el tener un marco de competencial general, que pueda permitir pues el tener algunas referencias para los distintos niveles e ir viendo como se va aumentando o creciendo en cada una de esas competencias, etc., me parece que es bueno. Y, entonces, ese mecanismo lo veo como útil para poder ir dando continuidad a las distintas políticas en el desarrollo profesional (E8).

Y, por último, se menciona a la figura del perfil del docente-mentor, entendido como el docente (maestro o profesor de centro educativo) vinculado a un departamento de la universidad, como se ha mencionado en el apartado anterior, dividiendo su jornada laboral en las dos instituciones y siendo ambas posiciones reconocidas. En algunas comunidades autónomas se está trabajando con esta figura.

Aquí la idea sería que los centros de referencia que decíamos del principio tuvieran alguna plaza de profesorado vinculado a las universidades. No como un profesorado asociado actual, sino como un profesorado vinculado al estilo de algunas plazas que figuran en los servicios de salud. Aquel profesor tiene una plaza en un centro, es profesor de secundaria o primaria de una escuela, pero en la misma plaza que tiene, tiene una parte de dedicación que es por estas tareas en relación con la universidad, y entonces esto es lo que hace que este señor esté incorporado en la universidad (E3).

(...) estamos convencidos que figuras permeables, que permitan que docentes se acercan a la universidad y puedan hacer carrera y mantener ese contacto con la escuela o docentes universitarios que trabajan con los pies puestos en el terreno, puedan hacer su carrera universitaria. ¿Cuál es la diferencia de un profesor vinculado a un profesor asociado en ciencias de la salud? El vinculado hace investigación y es el puente entre la facultad y el hospital universitario. Entonces nosotros creemos que ese es el modelo del futuro (E7).

5.4. Prospectiva

Por último, la categoría “prospectiva” engloba únicamente dos aspectos: la tendencia de la formación y el papel de la universidad.

5.4.1. Tendencia de la formación

Se debate el futuro de la formación de docentes y hay cierto consenso en que optar por una formación más corta y centrada únicamente en la práctica, como está ocurriendo en otros

países, no es lo deseado para los futuros docentes. Esta formación alternativa, definida por Musset (2010), implicaría el cambio de un docente profesional a un técnico de educación, perdiendo la figura del docente comprometido con la escuela y la sociedad.

Desde mi punto de vista, producirá una bajada de lo que debería ser la profesión docente. (...) No tendremos un profesorado que esté ajustado, esto creo que a la larga no es bueno para una educación pública en un sentido amplio de una sociedad inclusiva (E3).

Creo que lo que hará será formar a un técnico de educación pero no a un docente. (...) Yo creo que el camino de formar un técnico de educación no es el mejor camino dentro de un sistema educativo (E6).

La gran mayoría opinan que esta formación alternativa iría en dirección opuesta al aumento de nivel y exigencia que se aspira en un futuro próximo y se muestra preocupación por las consecuencias que puedan generar estos “nuevos” modelos.

Lo mejor para una sociedad inclusiva es tener docentes muy bien preparados y docentes que tengan una capacidad para poder abordar su profesión con unos criterios sociales, ideológicos, personales, de ideología que sea pero con una profundidad más allá que simplemente aplicar metodologías. (...) si siguen la tradición de los modelos que estamos comentando acaban siendo esto, demostrando las competencias básicas con una serie de espectros, el famoso listado check list, y si alguna falta y después debe completarse, se completa, pero no hay una formación previa potente garantizada (E3).

Lo otro (formación alternativa) es una involución y que además lo vamos a ver en no mucho tiempo, vamos a ver los efectos de esa cuestión (...) Yo creo que son modelos que van a hacer mucho daño y creo que lo vamos a ver. Europa mira con muchísimo recelo el planteamiento del Reino Unido (E7).

Aunque se muestre preocupación por la tendencia de la formación internacional hacia estos modelos alternativos, varios profesionales de la educación coinciden que España ha mostrado en los últimos tiempos el desacuerdo hacia dichos modelos y recuerdan que la normativa garantiza el nivel universitario de la formación inicial, tanto de maestros como de profesorado.

Creo que en nuestro país no cuajaría y creo que, sobre todo modelos como el del Libro Banco, pues han sido ya contestados (E7).

Tenemos una normativa que garantiza que la formación inicial tiene que ser universitaria, de 4 años en el ámbito de maestros y 4+1 en el caso de profesores (E8).

Por último, se manifiesta la necesidad de cuidar a los docentes especialmente a los noveles durante los primeros años, a los que se les debe proveer de herramientas y de una

formación de calidad para que permanezcan en la profesión y esta siga siendo una profesión atractiva para los futuros jóvenes.

5.4.2. El papel de la universidad

Hay unanimidad en decir que el futuro deseable de la universidad es que siga siendo responsable de la formación inicial. No obstante, muchos han apuntado que si la universidad no cambia, no se adapta a la realidad, no es más receptiva a las nuevas demandas y necesidades de los docentes y de la sociedad, es posible que tenga un futuro difícil y que la privatización le gane la partida.

Por tanto, yo creo que las universidades debemos replantearnos qué modelo queremos, hay que pensarlo, es cierto que a lo mejor es importante porque durante muchos años, décadas, por no decir el último siglo y pico, hemos reproducido el modelo que creamos de formación y no nos hemos planteado muy en serio. (...) Posiblemente, si seguimos igual desapareceremos (E1).

En ese momento, la universidad, sino se ponen las pilas a fondo en este tema veo un poco complicado el futuro, debo ser realista. Es decir, lo veo complicado porque pienso que el ritmo con el que la universidad está habitualmente integrando cambios es muy lento, llevo muchos años dedicados a intentar cambiar la cultura docente en la universidad en distintos espacios de participación desde órganos de gobierno hasta a cosas más cercanas de equipos docentes, de departamentos, y los cambios son lentos, muy lentos (E3).

Si la universidad sigue como hasta ahora y no mejora, nos llevarán a la privatización (E5).

Para que esto no ocurra se sugieren diferentes propuestas pero todas con el denominador común de vincular la universidad a la realidad educativa. Por un lado, se propone que la universidad asuma de nuevo la formación continua, así como que participe en actividades de investigación en el aula, que conectado con la formación inicial hay un enriquecimiento de del sistema.

La formación continua ¿por qué no forma parte también de los programas de la universidad? (...) Pero si tuviéramos la relación, otra vez, si yo tengo una relación escuela-universidad, yo puedo detectar las buenas prácticas, pues es que Fulanito trabaja muy bien el aprendizaje basado en diseño, pues yo voy a dar una parte más teórica, más desde la investigación, y voy a traer a Fulanito que diga cual es su experiencia real en esto (E4).

(...) asumiendo realmente trabajos de formación permanente, investigación en las aulas y en los centros, proyectos de trabajo y proyectos de colectivos de centros, red existentes, etc. todo esto es lo que da riqueza a un docente universitario para después asumir correctamente su trabajo (E5).

Y, por el otro, tener la presencia de docentes vinculantes que acerquen el aula y su realidad a la universidad.

Aquí la idea sería que los centros de referencia que decíamos del principio tuvieran alguna plaza de profesorado vinculado a las universidades. (...) Y, por tanto, no es que la universidad llegue a las escuelas, sino que la gente que está en las escuelas haciendo esta tarea se incorpora a los departamentos universitarios, pero se incorpora sin perder la realidad de cada día (E3).

Yo creo que deberíamos buscar una fórmula para que los maestros y los profesores de secundaria pudieran participar en la formación inicial, esto aparte de la inducción (E6).

Una de las principales dificultades que tiene la universidad para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad es la lentitud en sus cambios. No obstante, hay expertos que aún viendo la situación actual creen que la universidad va a estar más implicada y entregada en la formación de los docentes, aunque algunos confiesan que es más el deseo que la realidad.

¿Dónde veo a la universidad? La veo mucho más implicada y sensible con la educación y con la formación inicial del profesorado, pero mucho más (E7).

Aquí se me cruza un poco el deseo con el...O sea yo, a día de hoy, no veo que esté en discusión que la universidad tiene que seguir estando en la formación inicial (...) Yo creo que las universidades tienen que estar atentas, tienen que no ser tontas, saber que hay gente y colectivos que están ahí merodeando para ver si hay espacios para entrar (E8).

Para finalizar, se recalca en diferentes casos la importancia del papel de la universidad para el futuro próximo, ya que puede actuar como provocador de cambios e interferir en la dirección de la educación.

Claro otra cosa es que muchas veces las universidades y la formación de profesorado también actúa como provocador de estos cambios, es decir, se retroalimentan, que esto va en aumento y nosotros también lo provocamos en la forma de formar. (...) la intervención de cada uno de nosotros, en nuestro pequeño guijarro, provocaremos que vaya hacia un sitio o intentaremos frenar que no vaya, aunque somos un granito de arena. Por tanto, yo creo que las universidades debemos replantearnos qué modelo queremos, hay que pensarlo. (...) debemos exigirnos que nos planteamos el modelo, y si estamos convencidos de que queremos reconvertir la escuela en otra escuela, debemos formar a los profesionales por esta nueva escuela, pero para que sea posible esta nueva escuela (E1).

BLOQUE IV

“Las prácticas escolares suponen una triple
transición para el futuro docente: de la universidad a la escuela, de la teoría a
la práctica y de estudiante a profesor”
(Contreras, 1987)

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Llegamos a la parte final del trabajo, que recoge las reflexiones y conclusiones más relevantes fruto del proceso de investigación llevado a cabo. La descripción de ellas vienen explicadas a través de ocho puntos críticos que forman la discusión y en el que se plantea también una propuesta del sistema formativo inicial de docentes. El capítulo concluye con las limitaciones y fortalezas de la investigación y la perspectiva que se deriva del tema de estudio como de la propia investigación.

6.1. Discusión

A partir del análisis de los modelos internacionales, de las propuestas existentes de inducción a nivel nacional y de las declaraciones de los informantes se han obtenido ocho puntos críticos que creemos que son la base de la discusión y que responden a los objetivos planteados en el inicio de esta investigación. A continuación se desarrolla cada uno de ellos.

6.1.1. La indefinición del concepto de inducción

Se revela cierta duda e inseguridad en el momento de hablar de inducción; la mayoría de declaraciones se inician con un “creo”. Como se anunciaba en la introducción de la inducción, esto es debido a que no hay una definición clara y compartida de qué significa este término. Recordemos la cita de uno de los entrevistados:

(...) es que ni siquiera sabemos de qué estamos hablando cuando hablamos de la inducción (E7).

Esa duda está acompañada de un cierto positivismo que se deposita en el término, tratándolo como elemento clave en la resolución de la brecha entre la formación inicial y la entrada a la profesión.

Creo que es fundamental (la inducción). Y creo que, efectivamente, acaba de completar. Y creo que el éxito es que esté muy ligado (E1).

En este sentido, y como se citaba en el apartado de la inducción, hay investigaciones que confirman una serie de mejoras en diferentes ámbitos a partir de la aplicación de un programa de inducción. No obstante, otros estudios aseguran que no hay investigaciones sólidas que puedan concluir que haya un impacto positivo de la inducción (López et al., 2004) o que logre cumplir la mayoría de objetivos establecidos (Cleaver et al., 2020). Estas investigaciones pasan desapercibidas con la esperanza y creencia de que las que muestran

efectos positivos se cumplan.

En el caso de haber evidencias de los beneficios de un programa de inducción, se debe tener en cuenta en qué condiciones se obtienen. La gran variabilidad que adopta el término “inducción” y, en consecuencia, la gran variedad de tipos de inducción, hace que haya infinitas posibilidades de intervención. Esto lleva a considerar otra cuestión: ¿en qué modelos de formación docente se aplican los programas de inducción? ¿quiénes son los sujetos y qué formación previa han recibido? No todos los modelos de formación de docentes parten del mismo punto o comparten las mismas características. Hay que mirar el modelo de manera holística, incluyendo la (o las) fase(s) previa(s) o posterior(es) de un periodo de inducción, ya que estas influyen en el mismo. Por lo que no todos los modelos de formación docente necesitan el mismo programa de inducción o no lo necesitan. De hecho, se observan diferentes modelos de formación de docentes que no han aplicado ningún programa de inducción en estos últimos años y no se encuentra como prioridad en la agenda de la política educativa.

Después del proceso de estudio e investigación sobre este tema, consideramos que el concepto de inducción debe conllevar un acompañamiento formalizado rico en experiencia y reflexión sobre la práctica. E independientemente del momento de implementación, el periodo de inducción debe de proveer el desarrollo profesional del futuro docente dando apoyo en tres dimensiones: personal, profesional y social (European Commission, 2010). Martínez y Marín (2022) complementaron estas tres dimensiones:

- En la dimensión personal se debe apoyar al novel para desarrollar su identidad como docente y superar las situaciones de dificultades en las que se encuentra los primeros meses y años, cuando merma la confianza y se incrementa la ansiedad y el estrés.
- En la dimensión profesional se debe desarrollar las competencias del novel. Este soporte debe ir focalizado en el desarrollo de habilidades para saber regular la convivencia y la dinámica en el aula y profundizar en el conocimiento de los contenidos objeto de su docencia y de las estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Finalmente, en la dimensión social, el programa de inducción debe permitir crear y apoyar al novel para formar parte de la comunidad escolar y profesional en un entorno de aprendizaje colaborativo en el centro y entre los grupos de interés del sistema educativo como las familias y la comunidad cercana.

6.1.2. El papel de la investigación y la universidad

¿Qué papel tiene la investigación en la formación inicial de docentes? A nivel internacional se ha visto que el papel de la investigación es algo prioritario en la formación de los docentes – en el caso de Finlandia y Dinamarca en la formación inicial y Alemania en la inducción. En los tres países se encuentra a través de la investigación-acción, pero también en materias específicas de investigación. Sin embargo, en el contexto nacional, los créditos asignados a la investigación son mínimos o inexistentes, dependiendo de los planes de estudios de las universidades. Asimismo, el acceso actual a la profesión no recoge, ni en la fase de oposición ni en la de prácticas, ni evalúa ninguna capacidad relacionada con la investigación.

Como se ha visto en la teoría, el consumo de la investigación puede aportar mejoras en los planes de estudio (Tatto, 2015; Burn & Mutton, 2013), en la eficacia en las escuelas (Mincu, 2015) o en el rendimiento del alumnado (Mincu, 2015; Adhikari, 2016), así como la integración de teoría con la práctica (NCATE, 2010). Si, además, se dota al docente de herramientas para que no solo “consume” la investigación, sino que también la “produzca”, le permitirá adoptar una orientación de investigación hacia su propia práctica, evaluar los hallazgos de la investigación de otros, discerniendo su valor para interpretar y responder a las situaciones particulares del aula que se enfrentan (Burn & Mutton, 2013) y obtener un pensamiento crítico científico (Niemi, 2015). La participación de los docentes en el proceso de investigación implica también un salto hacia su profesionalismo (Lavonen, 2018; Mincu, 2015; Sahlberg, 2007), haciéndoles más autónomos y cediéndoles el control de su propia actividad, siendo conscientes de los efectos de sus acciones (Westbury et al., 2005), así como el diagnosticar problemas en el aula o en el centro, aplicar soluciones basadas en evidencia y evaluar y analizar el impacto de los procedimientos implementados (Sahlberg, 2007). Por todo ello, el rédito de la investigación se extrapolaría, no solo a la práctica educativa del docente, sino también a su entorno: colegas, alumnado y ámbito escolar.

¿Qué papel tiene, por lo tanto, la universidad? Según el artículo 1 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, “La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”. De este enunciado se derivan cuatro funciones donde la primera hace referencia a la “creación, desarrollo y transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura”. Aunque la universidad realice

investigación, no está enseñando a crear conocimiento y esta función únicamente la puede ejercer la propia universidad. Uno de los expertos hacía referencia a esto:

Pero yo además de eso, que esto es fácil de diseñar, lo que sí creo, y no es tan fácil, es que la cultura del docente de universidad cuando forma a un docente tenga muy presente que ese docente debe ser un catalizador de situaciones de indagación, de situaciones de investigación, de saber ofrecer herramientas a sus futuros alumnos para que sean capaces de crear conocimiento, no sólo de reproducir conocimientos (E3).

Tanto en la formación inicial como en los programas de iniciación se puede introducir e implementar la investigación, especialmente en la aplicación práctica, donde el futuro docente pueda apreciar la teoría desde otro punto de vista, viéndola como algo concreto y aplicable a través de la investigación-acción, la resolución de problemas y el trabajo de proyectos, o en la experimentación con nuevas técnicas. La Unesco (2021) hace hincapié en la implementación de estos procesos como base de los programas de iniciación y de la integración de los docentes noveles en la profesión. Ambas fases educativas pueden verse beneficiadas por el valor añadido que la investigación aporta. En estos procesos se concede la responsabilidad de la investigación y la oportunidad de experimentar una vivencia “real” como docente, pero en un contexto donde se siente libre para asumir riesgos (Kosnik & Beck, 2000). En ellos el futuro docente o el docente novel percibe la complejidad del acto educativo y también ve la realidad en el aula y cómo actuar ante ella. Por lo que esta situación, además de poner en práctica unos conocimientos vinculando teoría y práctica, ofrece una perspectiva del contexto en el aula que reducirá el choque de realidad cuando el docente acceda a la profesión. Además, se puede ver cómo el programa curricular puede ser cambiado para adaptarse a las necesidades que se presenten, lo que otorga la visión de un enfoque más reflexivo y cuestionador de la enseñanza (Kosnik & Beck, 2000).

Para que la implementación de los procesos de investigación en la práctica tengan éxito, hay que tener en cuenta y ser cuidadoso en la selección de escuelas y en la relación que se establece entre los docentes mentores y el profesorado universitario, así como la frecuencia de esa relación.

6.1.3. Teoría – práctica: saber académico vs saber escolar

En los últimos años la formación práctica ha sido la gran protagonista de la formación inicial de docentes. Desde muchos ámbitos se ha solicitado más atención a esta formación reclamando un incremento en el número de horas, ya fuese con estancias de mayor

duración o con mayor número de estancias. Esta consideración pone de relieve la poca atención que se le otorga al otro extremo de la formación, especialmente, la relacionada con la teoría y la creación del conocimiento. Si la universidad sucumbiera a esta necesidad práctica que se exige en la actualidad, perdería su esencia y olvidaría lo fundamental de su razón de ser (Aranguren, 2018). La formación se acabaría reduciendo a técnicas para resolver problemas inmediatos, olvidándose de la complejidad de la profesión. Este tipo de formación llevaría a la configuración de un docente “técnico”, relegando al docente “profesional” más ligado al saber teórico.

Antes de entrar en discusión sobre los saberes, se cree conveniente incidir qué se entiende cuando se habla de formación teórica o formación práctica. En el primer caso, implícitamente se relaciona con la formación recibida en la universidad o, en su defecto, en la institución de educación superior, mientras que en el segundo caso, se relaciona con la estancia en el centro escolar. Sin embargo, tanto en el centro escolar como en la universidad se da una formación teórica y práctica, por lo que se cree que es más conveniente hablar de “saber académico” aquel que se obtiene de la universidad y “saber escolar” aquel que proviene del centro educativo. Ambos saberes (académico y escolar) incluyen teoría y práctica, con lo que se derivan cuatro categorías: saber académico teórico y saber académico práctico, saber escolar teórico y saber escolar práctico.

En definitiva se obtienen cuatro saberes, de los cuales la procedencia de los saberes teóricos –tanto del académico como del escolar- y de los prácticos difieren. Mientras que el saber teórico proviene de la reflexión, del análisis y está orientado a la verdad, el segundo procede de la acción y la ejecución. Uno de los informantes apuntaba que la idea principal no es centrarse y quedarse en la práctica, sino en la reflexión sobre esta.

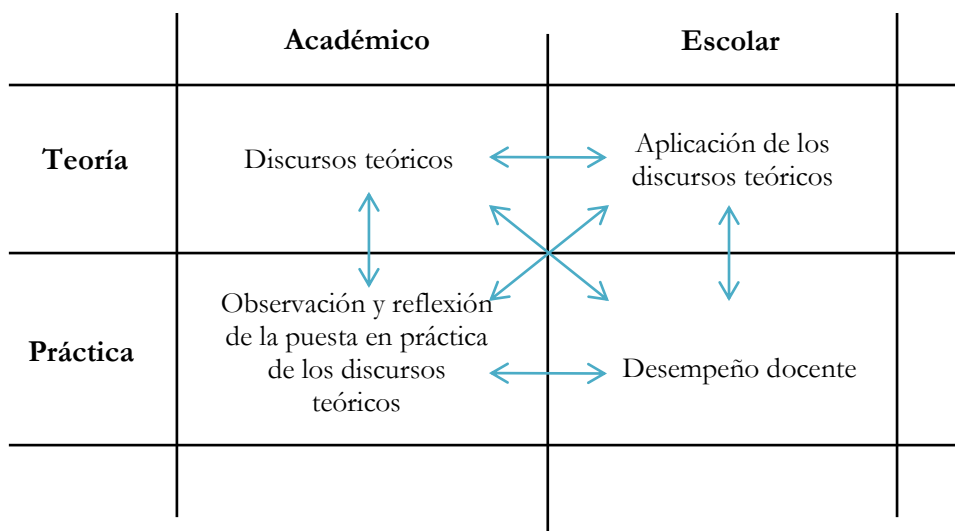
Una idea que a veces perdemos es la idea central de Dewey, que no es la práctica ni la experiencia la que te hace aprender, sino la reflexión sobre esta práctica y esta experiencia (E3).

Si se profundiza en el saber académico, la dimensión teórica de este saber se centra en las teorías que comprende la historia de los procesos de su constitución y las conceptualizaciones que se han dado en dichos procesos (Herrera y Martínez, 2018), mientras que la dimensión práctica abarca la observación y reflexión de los resultados de los discursos teóricos. Por otro lado, la dimensión teórica del saber escolar se centra en la

aplicación de las teorías en la práctica, mientras la dimensión práctica es el propio desempeño docente.

Últimamente se ha insistido en la integración de la teoría con la práctica para reducir el choque de realidad entre lo que se aprende en la universidad y lo que se encuentra en el aula, pero más que la integración entre estos dos elementos, es necesario la integración efectiva de los cuatro saberes.

Figura 31. Tipología de saberes



Fuente: Elaboración propia

Aunque el conocimiento teórico proceda de la universidad (teoría), tanto el saber académico como el escolar deben coincidir en este conocimiento, compartiendo las teorías pedagógicas (Montessori, Decroly, Freire, Freinet,...) y, lo mismo debe ocurrir con el conocimiento práctico: la universidad puede anticiparlo, intuirlo o simularlo, pero este cogerá forma en la realidad, en la escuela, pero ambas instituciones deben compartirlo e integrarlo. De esta manera, la brecha entre conocimiento teórico y práctico, así como la distancia entre universidad y escuela, se verán reducidas. La integración de los cuatro elementos también incluye los conocimientos teóricos y prácticos de cada saber – académico y escolar.

Esta distinción y a la vez integración de saberes diversifica los perfiles profesionales en ambas instituciones. En el ámbito universitario, debería haber cabida para 1) docentes académicos con un perfil más teórico y 2) docentes con un perfil muy cercano al ámbito escolar. En el análisis de las entrevistas se propone la figura de docentes vinculantes, profesionales que tienen un bagaje escolar o que están en contacto con el aula. Estos

últimos podrían introducir el conocimiento práctico en la formación inicial. En cuanto al ámbito escolar, debería encontrarse docentes 1) con una visión cercana a la universidad que pueda integrar conocimientos teórico-prácticos y 2) un segundo perfil con conocimiento en la práctica de aula que pueda acompañar y realizar la tarea de mentor. Uno de los entrevistados coincidía con esta idea:

Y luego depende de qué mentor estemos hablando, por ejemplo, en primaria debería haber mentores diferentes, para mí, tienen que compaginarse lo que tiene que ver con la ingeniería didáctica y lo que tiene que ver con la gestión de aula o gestión de personas. (...) Entonces para mí no puede haber un único mentor (E4).

En definitiva, ambas instituciones deben mantener y respetar sus funciones, en caso contrario perderían su esencia y funcionalidad. No obstante, ambas deben trabajar conjuntamente para integrar conocimientos y reducir diferencias entre ellas. Tanto el prácticum de la formación inicial como un programa de inducción son iniciativas que dan la oportunidad de integrar los cuatro saberes y de trabajar conjuntamente a través de la investigación y la reflexión sobre la práctica. Como afirmaba uno de los expertos, ambos conocimientos se integran y se trabajan a través de espacios de reflexión:

Sin este espacio de reflexión no es provechosa la experiencia y la práctica por sí sola y, por tanto, para que la práctica pueda ser aprovechada, y sobre todo en este sentido que estamos diciendo ahora, es necesario que haya mucha más indagación de investigación, de descubrimiento, sobre la práctica, pero en un tiempo que no será lo mejor lo mismo de la práctica, será después y, por tanto, requerirá unos espacios, entre comillas diríamos que parecerían más teóricos, pero que en realidad son teóricos precisamente porque ponen la lupa sobre la realidad, pero la ponen sobre la realidad, no sobre las teorías (E3).

6.1.4. Las prácticas y los centros educativos

El periodo de las prácticas es uno de los aspectos más importantes en la formación del docente, de hecho es la parte que los estudiantes a docente valoran más y creen que es la más útil. Este periodo ofrece la aplicación práctica de lo aprendido en la universidad (saber académico), además de un nuevo saber escolar que se obtiene del contacto con la realidad en el aula.

Para obtener el máximo rédito de los periodos de prácticas, estos deben estar bien orquestados, estructurados y entramados. En primer lugar, deben estar bien orquestados por los responsables de los diferentes colectivos que participan en el desarrollo de las prácticas, centro educativo y universidad. Las tareas y responsabilidades deben estar bien

definidas y claras, asegurando que cada parte conozca y cumpla con lo determinado, en caso contrario no se conseguirán los objetivos planteados y el futuro docente se verá perdido o con la sensación de no haber aprovechado la oportunidad de estar en el aula. En segundo lugar, las prácticas deben estar bien estructuradas; el contenido y las actividades deben estar bien definidos, así como el método de evaluación que se quiere aplicar. Sería importante que las principales partes implicadas – mentor de centro y profesor de universidad- pudieran crear este punto conjuntamente para poder entrelazar los contenidos de ambos lados, académicos y escolares, de esta manera integrar ambos saberes y ofrecer al estudiante una comprensión teórica de lo que sucede en la práctica. Este trabajo conjunto requiere el tercer y último requisito, un buen entramado, tanto de relaciones como de los contenidos del programa de prácticas. Ambas partes deben de ir al unísono y tener una comunicación fluida y asidua para hacer un seguimiento más profundo y ofrecer una retroalimentación centrada en las necesidades del estudiante. Esta combinación debe permitir al estudiante tener espacios para reflexionar, incidiendo en los conocimientos, y que pueda ir y venir del saber académico al escolar y viceversa.

Otro de los puntos claves en este tema es la elección de centros de prácticas. La mayoría de los entrevistados optaban por una selección de estos, teniendo en cuenta que sean centros de referencia como argumentaba uno de ellos:

Lo que haría más importante es identificar centros para intensificar mucho las prácticas de los estudiantes que desean ser docentes. Identificar centros y dotarlos de recursos, para que puedan ser centros de referencia, que no significa centros de excelencia sino centros que por sus características sean excelentes para la formación (E3).

Otra de las condiciones es que el centro incluya un plan de formativo de prácticas en su proyecto de centro. Sin embargo, más de uno de los entrevistados argumentaba que era inviable una selección con los números actuales de matriculados en los grados de educación que las facultades tienen y, por ello, la formación inicial perdía la calidad que deberían ofrecer. Así lo mencionaba uno de los expertos:

Todo esto para mí está relacionado, si nosotros por ejemplo tenemos 1500 estudiantes de prácticas, incluso yo que estoy un poco desbordada de docencia que tengo 10 estudiantes de prácticas yo no les puedo dedicar un acompañamiento. (...) Claro es que no hay centros para todos, entonces no puedo seleccionar centros, ahora te hablo como vicedecana de prácticas, no puedo seleccionar centros, tiene que ser lo que sea (E4).

Los mentores son una pieza clave. Aunque hay muchas investigaciones que demuestran

que el mentor es uno de los elementos más determinante en esta ecuación, hay escasa literatura sobre su desarrollo profesional, cómo se forman y cómo sus habilidades y conocimiento se desarrollan durante la formación (Aspfors y Fransson, 2015). Algunos autores detallan y listan cualidades o competencias que el mentor debería tener; Williams (2012) recoge algunas de ellas en su tesis doctoral. Incluso hay autores que difieren el acto de mentoría según el contexto, un ejemplo es el de Aspfors y Fransson (2015) que abogan por diferenciar entre el mentor de docentes noveles y el mentor de estudiantes a docentes. Aparecen otras discusiones que se centran en la validez de las personas para ser mentores de docentes; por un lado, si todo docente puede ser mentor y, por el otro, si puede haber mentores no docentes.

Lo que está algo más claro es que el mentor debe de tener una serie de competencias, así como habilidades y capacidades para poder guiar, acompañar, corregir, ofrecer retroalimentación y estimular la mejora profesional del futuro docente (Martínez y Marín, 2022). Todas estas acciones deben estar acompañadas de un ambiente que genere confianza para que el estudiante pueda cometer errores, tener tiempo para reflexionar sobre su práctica así como compartir incertidumbres y dudas sin miedo a ser juzgado.

Otra cuestión delicada es el papel de la universidad en este periodo. Hay una tendencia a empujar a la universidad dentro del aula del centro educativo, pero ¿con qué función? La universidad, como mencionaban algunos expertos, no tiene el conocimiento y la preparación de estar en el aula en activo, porque no es su función:

A veces las universidades tampoco sabemos hacer tan tan bien la tutorización de las prácticas. A veces las prácticas, los profesores universitarios pues tampoco son especialistas en tutorizar procesos de prácticas (E7).

La universidad puede entrar y estar en el aula pero, en todo caso, como observador para conocer la realidad en el aula y cómo se enfrenta el docente a ella y poder para contribuir con recursos y herramientas desde el saber académico. La función de la universidad debe centrarse en realizar ese ciclo científico dentro de la práctica docente, vinculando las evidencias y acompañando en la investigación acción, que el profesor universitario puede llevar a cabo, a diferencia del docente de aula, desde una visión externa y sin la presión que causa la gestión de aula (E1).

La universidad debería aprovecharse de esta posición y considerar este periodo de prácticas como herramienta evaluadora de la propia formación inicial. Al tener un contacto directo

con la realidad del aula a través del estudiantado puede observar si hay necesidades formativas no cubiertas por la formación inicial e introducir cambios para cubrirlas.

6.1.5. Evaluación y selección

Otro de los temas que requiere especial discusión es la utilización de la formación como método evaluativo y selectivo. En todo el sistema se acaban implementando pruebas y fases selectivas y evaluativas, desde la entrada a la formación inicial hasta la entrada a la profesión. ¿Es necesario el seleccionar y evaluar en todas las fases? ¿De qué sirve, si no es para eso?

Todo el sistema debería servir para formar y nutrir a los candidatos a docentes a ser grandes profesionales de la docencia y, para ello, puede que se tenga que seleccionar porque no todo el mundo vale. Este sería el principal argumento para justificar la selección y la evaluación, porque todos los sistemas educativos quieren los mejores profesionales para educar las futuras generaciones. Pero, ¿cómo y dónde aplicar la evaluación y/o selección? Aquí habría que diferenciar las tres fases: formación inicial, inducción y entrada a la profesión.

- Formación inicial

En esta fase se distinguen tres momentos: (1) la entrada, (2) durante y (3) la salida. En el primero, la mayoría de entrevistados apuestan por una selección bien diseñada y teniendo en cuenta no solo el rendimiento académico previo de los candidatos, sino también las cualidades sociales y humanas, incluso se cita en varias ocasiones el modelo de referencia a nivel internacional, Finlandia. Una de las razones por las que ha tenido éxito este modelo de formación de docentes es por el proceso exigente de selección en la entrada de la formación inicial. Una de las entrevistadas afirmaba que el éxito era el escoger a los mejores:

Y ¿por qué tienen éxito? (...) El modelo Finlandia, yo estoy cogiendo los mejores, o medicina, si es que aquí lo tenemos (E4).

Junto a Finlandia, Corea del Sur y Singapur también reclutan el 100% de sus docentes entre los mejores expedientes académicos, siendo estos países tres de los cinco mejores en PISA (Marina, Pellicer y Manso, 2015).

Melgarejo, haciendo referencia al caso de Finlandia, citaba “(el Estado) se asegura unos resultados de gran calidad y eficiencia, ya que los estudiantes son personas extremadamente

motivadas para ejercer su profesión” (2013:119). Sin embargo, aún asegurando calidad y eficiencia, no todos los países aplican este procedimiento. De hecho, muy pocos siguen el ejemplo de Finlandia.

En el segundo momento, durante la formación, no se percibe tan necesario el establecer una selección. Únicamente dos de los entrevistados tienen dudas de si implementarla en la entrada o después del primer año. Esta segunda opción iría acompañada de orientación y evaluación por parte del profesorado universitario para cerciorarse que el candidato puede estar y está en el camino adecuado. De hecho, durante el transcurso del grado, se exige que haya una evaluación para confirmar que los candidatos se encuentran en el lugar deseado, tanto para ellos como para el sistema. Algunos de los entrevistados critican y lamentan la escasa evaluación en el transcurso de los estudios en nuestro país, siendo uno de los grados con mayor índice de aprobados. Uno de los expertos lo argumentaba así:

O sea, tenemos por un lado, la falta de selección previa de las universidades y por otro lado la falta de evaluación del propio sistema y todo esto recae sobre los equipos docentes que debemos lidiar con personas que es lo que tenemos y con eso tienes que salirte. Ya digo, tenemos una situación muy compleja (E5).

Y, por último, en la salida, ninguno de los expertos menciona la implantación de una fase selectiva. No obstante, la propuesta de inducción del Foro de Sevilla sugiere la habilitación como docente al finalizar el grado. Esta propuesta pone el foco de la selección en el grado en lugar del programa de inducción, acercándose al modelo finlandés. Por lo que propone tanto selección en la entrada como habilitación en la salida. La propuesta de la Conferencia Nacional de Decanos/as también sugiere una selección en la entrada a los estudios pero será el programa de inducción quién acredite a los docentes.

Como se puede observar en la tabla 37, de la página siguiente, el resto de propuestas nacionales de inducción no mencionan ninguna fase selectiva en la entrada o en la salida de la formación inicial.

- Inducción

La mayoría de propuestas de inducción analizadas apuestan por un fuerte componente de evaluación, tanto formativa durante el programa como final, que determina la obtención de la acreditación o la habilitación para la docencia, aunque en casi todas las propuestas sería necesario superar otra fase selectiva para poder ejercer en el sistema público.

Aparte de esta evaluación, casi todas las propuestas sugieren una selección en la entrada de

la inducción. La única propuesta que no lo recomienda es El Foro de Sevilla que remarca que la selección debería haberse realizado previamente, en la formación inicial, ya que es en el grado donde debe quedar demostrada la idoneidad y aptitud de los futuros docentes. Así justificaba su oposición a establecer una fase selectiva en el programa de inducción:

Quienes tienen la titulación para ejercer como docentes, ya han debido demostrar que ello es así. Tampoco que se sabe enseñar, algo que debería quedar demostrado de forma práctica para poder obtener la titulación que permita ejercer. De igual forma, ello debe quedar asegurado en el proceso de formación inicial, donde quienes accedan a la profesión docente, ya sea para ejercer la misma en la enseñanza pública o en la privada, demuestren sobradamente merecer poder hacerlo (Imbernón et al., 2017: 6).

- Entrada a la profesión

En la tabla 37 se aprecia que la gran mayoría de propuestas consideran necesario otra prueba selectiva a la entrada a la profesión, aún habiendo aplicado una (previamente) en la entrada del programa de inducción, o a la entrada de la formación inicial, en su defecto. El método de acceso varía según la propuesta.

Tabla 38. Cuadro resumen de las diferentes propuestas en cuanto a las fases de evaluación y selección

	Entrada FI	Salida FI	Entrada Inducción	Salida Inducción	Acceso a la profesión docente
Nasarre y López Rupérez	-	-	Selección	Diploma Aptitud Docente	Concurso
Marina, Pellicer & Manso	-	-	Selección	Habilitación	Acceso determinado por las AAPP
López Rupérez	-	-	Selección	Habilitación	No se detalla
Foro de Sevilla	Selección	Habilitación	No	No	Selección
Conferencia Nacional de Decanos/as	Selección	-	Selección	Acreditación	No
Valle y Manso	-	-	Selección	Habilitación	Concurso
Marchesi y Pérez	-	-	Concurso-oposición	Obtención de plaza	No

Dado que uno de los principales objetivos de la formación inicial y del programa de inducción es la adquisición de competencias y habilidades de los docentes y la mejora de estas, respectivamente, así como propiciar un conocimiento práctico completo y más saber escolar, es necesario contar con un sistema preciso y riguroso de evaluación que lo garantice. Sin embargo, esto no implica aplicar sistemas de selección en todas las fases: formación inicial, inducción y entrada a la profesión. A nivel internacional, Finlandia apuesta por una única, pero exigente, selección en la entrada a la formación inicial, y aunque haya una evaluación formativa durante el grado, se confía que los candidatos seleccionados tienen las cualidades necesarias para ser docentes. En el caso alemán, la fuerte selección está en la entrada del programa de inducción, mientras que en Dinamarca, aunque se haya implementado un filtro en la entrada, este no es muy exigente y no hay selección alguna hasta el acceso a la profesión, donde el docente será entrevistado por el director de centro.

Viendo los resultados y teniendo en cuenta que las diferentes fases deben tratarse como un sistema único, es decir, que la aplicación de medidas de selección en una fase o en un momento determinado puede afectar al resto, parece que la opción más consecuente sería evitar la aplicación de pruebas selectivas en todas las fases o, al menos, no de manera intensa en todas. En la entrada a la formación inicial, al igual que otros sistemas de formación de docentes, algunas CCAA han empezado a implementar una prueba de acceso. Aún lejos de las pruebas “ideales”, como han descrito algunos de los impulsores, exceptuando la UIB, es un primer paso hacia una cierta exigencia de los futuros candidatos a docentes. Las universidades de Catalunya y de la Comunidad de Madrid se basan en criterios académicos o en pruebas de conocimientos, mientras que la UIB añade entrevistas. El coste de implementar una prueba de acceso que tenga en cuenta diferentes requisitos (académicos, conocimientos y actitudes o motivaciones) es muy elevado para las universidades. Además, hay que tener en cuenta que el sistema de financiación universitario depende de la matriculación de estudiantes, lo que conlleva a ser cuidadosos desde el ámbito académico de asegurarse futuros estudiantes universitarios.

La introducción de una prueba de selección al inicio de los estudios asegura el nivel exigido a los candidatos y la garantía que disponen de las condiciones necesarias para iniciar con éxito la formación. En el caso del programa de inducción no sería necesario la aplicación de una prueba de entrada si ha habido una evaluación “real” del desempeño de los

estudiantes en la fase previa (formación inicial). No obstante, se podría ver necesario un orden de entrada según la calificación obtenida en la fase anterior para regular, por un lado, la asignación de plazas en los centros y, por otro, el número de plazas necesarias según la tasa de reposición de docentes, en el caso que este indicador no se tenga en cuenta en la formación inicial.

Otro elemento a tener en consideración es en qué momento se realiza la selección, esto determinará quién es el organismo competente que la lleve a cabo. No obstante, al considerar el sistema de manera holística y, para cerciorarse de no reproducir el *gap* 1 que se definía en el bloque II como la desvinculación entre la formación inicial, gestionada por las instituciones de educación superior, y los centros educativos donde se sitúa el aula, sería necesario y conveniente que todos los implicados en el proceso estuvieran de acuerdo con las bases y los requisitos de la selección.

6.1.6. Coherencia en el sistema: proceso, tiempo y proyecto

Como se ha reiterado, todos los elementos deben considerarse parte de un único sistema, como si de piezas de un puzle se tratase. La modificación o implementación de algo nuevo afecta directamente a los demás elementos, por lo que se debe mirar los efectos que los cambios producen en el resto y, así, asegurarse que todo encaja. Y no solo que las piezas encajen sino que el dibujo también esté acorde, que los colores cuadren y las líneas del dibujo encuentren la continuación en la siguiente pieza, haciendo que la unión de las piezas formen todo el puzle. Para conseguir todo el proceso, vestido de coherencia, es necesario el tiempo y el trabajo conjunto de los que ensamblan las piezas.

Por un lado, el tiempo. “Apresurar la reforma educativa es arruinarla”, escribe Sahlberg (2017) como principio básico del sistema educativo. Los resultados derivados de los cambios implementados en el sistema educativo se aprecian al cabo de los años, por lo que se debe dejar ese tiempo para ver los resultados y poder evaluar el impacto de dicho cambio. Uno de los elementos que no permiten que esto ocurra es el ciclo político; los tiempos del ciclo político no concilian con los tiempos que requiere el sistema educativo. De hecho, tan solo alrededor de una de cada diez reformas es seguida para evaluar su impacto en los países de la OCDE (Schleicher, 2018).

Y, por el otro, el número de participantes. El que haya varias instituciones que participan en la organización, siendo cada una responsable de una fase del proceso, dificulta establecer

coherencia en todo el sistema. Esta situación solicita más comunicación y consenso entre los diferentes participantes y, en el caso de no haberla, se generan las incongruencias en el sistema. Para facilitar la conexión entre los diferentes organismos y, por ende, las diferentes fases, podría ser de utilidad disponer de elementos conectores que dieran continuidad a las diferentes fases. Algunos de los expertos mencionaba la implementación de un marco competencial como elemento de unión entre las diferentes etapas desde la entrada a la formación inicial hasta el acceso a la carrera docente.

Marco [competencial] que sirva de referencia para todo lo relacionado con la formación de profesorado (...) que permita armonizar (E8).

Este marco de competencias marcaría el perfil de docente al que se pretende llegar y que guiaría a los involucrados hacia ese objetivo, así lo detallaba una de las informantes:

La continuidad se tiene que establecer primero mediante un marco competencial docente común, es decir un acuerdo sobre qué profesor queremos formar, (...) estamos hablando de un profesor que tenga estas habilidades, que llegue a estos niveles de calidad, etc., siguiendo un poco los estándares de los marcos competenciales, que no sea un marco competencial que nos lleve a una formación absolutamente tecnocrática, ni mucho menos, pero que sí sepamos a dónde vamos y que luego los planes de estudios de la formación inicial, de la inducción y los planes de formación permanente vayan alienados a eso. Este sería el primer elemento (E7).

La OCDE (OECD, 2019b) aconseja establecer una serie de estándares como herramientas de comunicación y reflexión sobre los conocimientos y competencias que son relevantes para la docencia, sin ser utilizados como un mecanismo de verificación rígido. En este sentido, Alemania utiliza los estándares que establece la KMK como punto de unión entre las diferentes fases e instituciones que participan en el proceso formativo. Este elemento también daría coherencia tanto al *gap* 1 como al *gap* 2.

Si se observa el plano internacional, Finlandia es un claro ejemplo de coherencia del sistema visto de manera holística. Esto no significa que sea un modelo perfecto, pero sí un modelo que funciona. A pesar de que Sahlberg reconozca que es posible que los graduados no hayan adquirido necesariamente la experiencia de participar en la práctica y de reclamarse un programa de inducción para los docentes noveles (Niemi, 2015), varios autores (Darling-Hammond, 2006; Jussila y Saari, 2000; Saari y Frimodig, 2009) reconocen que el éxito del modelo reside en la cohesión general del sistema (Burn y Mutton, 2013). Para conseguirlo es necesario esa cohesión entre todos los participantes convergiendo hacia

la misma dirección. Dos elementos que han caracterizado el éxito de Finlandia es contar con un plan nacional de educación, así como facilitar el diálogo e incorporar a las partes interesadas de la formación inicial y del sistema educativo en las discusiones y decisiones de las políticas educativas, haciendo partícipe a todos los involucrados.

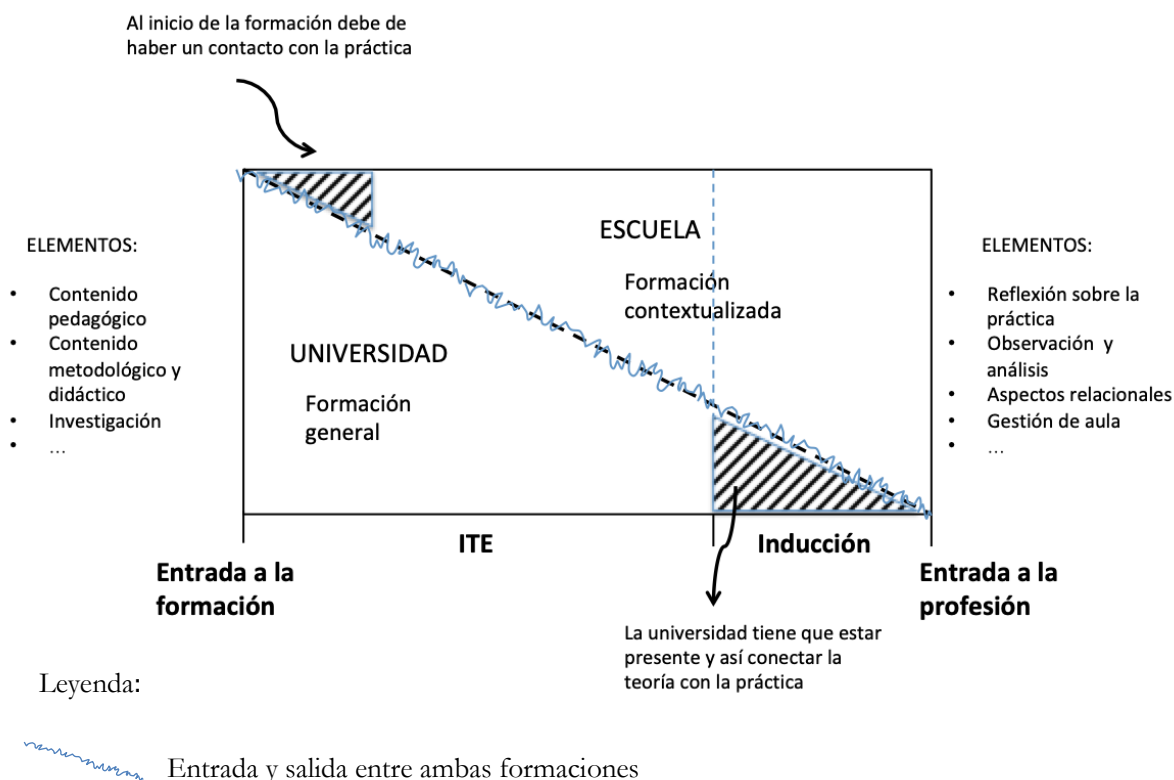
Otro de los ingredientes que es necesario para que un modelo de formación de docentes consiga los objetivos que se proponga y sea sostenible a largo plazo, es el definir con claridad todos los elementos que entran en juego: objetivos, actividades, tareas, participantes, responsabilidades, evaluación, etc.

El programa formativo debe ofrecer a los docentes noveles las herramientas a través de conocimientos y habilidades y, por el otro, un ambiente seguro y sin miedo a errar, esta combinación hace que el futuro docente esté tranquilo, pueda probar y se sienta “casi” docente. Además, esta formación se traduce en un aprendizaje que aporta seguridad al futuro docente, tanto personal como profesionalmente.

Uno de los principales motivos que argumentaba la necesidad de establecer un periodo de inducción era por este último aspecto, el dar ese espacio al estudiante para cometer errores y actuar sin sentir la presión ni la responsabilidad de ser un docente titular. Y por la oportunidad de realismo que ofrece el periodo de inducción. Con el modelo que se presenta a continuación sería más probable encontrar y ofrecer ese espacio donde el estudiante a docente puede experimentar y sentirse más cerca de ser un docente “real”.

En este modelo, la investigación y la práctica son elementos claves y, no únicamente deben estar, sino que además deben de acompañarse y difundirse en los dos espacios –escolar y académico-, la universidad tiene que estar presente, en consonancia y acompañando al mentor o docente escolar en los momentos en que la universidad no es el principal formador.

Figura 32. Propuesta de formación inicial

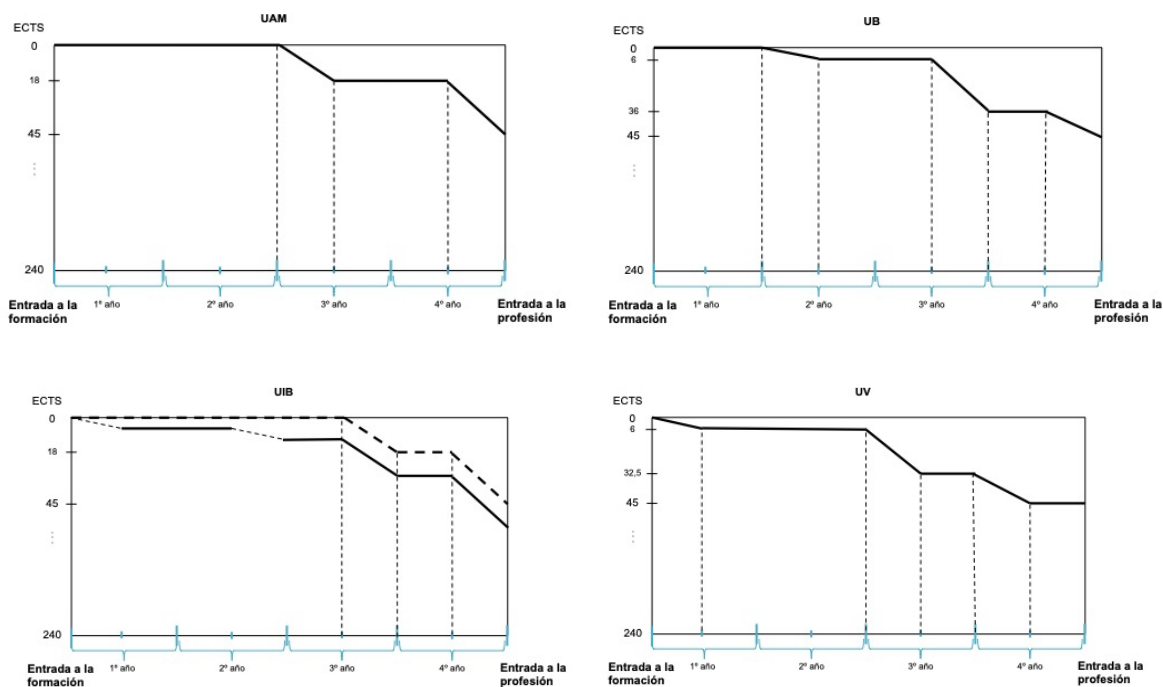


Fuente: Elaboración propia

Una integración tan estrecha requiere que los dos elementos funcionen en paralelo – universidad y escuela-, con un aumento gradual en el tiempo dedicado y las responsabilidades asumidas en la escuela. Por lo tanto, pasantías desde el inicio que permiten a los estudiantes a docentes relacionar el contenido universitario con las realidades de la profesión; un aumento gradual de la complejidad y la responsabilidad; y mantener estrechos vínculos con la universidad en la fase final cuando asumen el rol de docentes de tiempo completo (Hammerness et al., 2012, citado por Burn & Mutton, 2013).

Si comparamos esta propuesta (Figura 32) con la estructura actual de las prácticas de las universidades españolas analizadas en cuanto a la formación inicial de los grados de educación (Figura 33) vemos que la dedicación práctica es mucho menor y que la mayoría de los créditos se realizan en los últimos años de formación. Esto ocurre especialmente en las grandes universidades, UAM y UB, donde la UAM inicia el primer periodo de prácticas en primer semestre del tercer año y la UB lo hace el primer semestre del segundo año.

Figura 33. Estructura de las prácticas de las universidades españolas analizadas



Fuente: Elaboración propia

Aunque en la UIB y la UV la intensificación de las prácticas también se produce en tercer y cuarto curso del grado, hay un contacto con la práctica desde el primer año de formación y se asemeja más al esquema planteado.

En la propuesta presentada, la universidad está presente en las dos etapas formativas – formación inicial y programa de acompañamiento – de esta manera, el contacto entre la educación superior y la profesión docente encarnarían esa conexión que podría contribuir a la mejora de la formación inicial. Este aspecto también es señalado por uno de los entrevistados:

Una información complementaria, ya lo hemos dicho en alguna ocasión y lo hemos escrito, es una buena evaluación externa de la formación que realizan las universidades, por mucha práctica que incorporáramos dentro, sería una valoración externa muy potente. Los mejores evaluadores externos podrían ser precisamente estos equipos docentes que reciben titulados en una fase de inducción (E3).

En este transcurso formativo debe de producirse la entrada y salida de los dos tipos de formación (teórica y práctica) en las dos instituciones, haciendo la vinculación y conexión tanto desde la universidad como desde el centro de prácticas.

6.1.7. El perfil del docente

Haciendo un repaso de los discursos recogidos en el marco teórico así como de las declaraciones de los expertos se puede construir un marco de competencias, que siguiendo el esquema de la propuesta del Gobierno de Quebec, se divide en cuatro momentos: antes de acceder a la formación inicial, la formación inicial, los años como novel, ya sea en un programa de inducción o en la entrada a la profesión, y a lo largo de la carrera docente.

Las competencias se dividen en tres grupos de categorías. Un primero con las competencias fundamentales, las cuales deben estar presentes en el candidato en el acceso a la formación inicial, aunque sea de manera incipiente. El segundo grupo se compone de ocho competencias que hacen referencia a las que son necesarias para el ejercicio docente. Y, por último, competencias necesarias para relacionarse y comunicarse con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Tabla 39. Nivel de adquisición de competencias a través del desarrollo profesional continuo

Competencias	Formación inicial del docente en la universidad		Años como novel	Formación continua
	Antes de la formación inicial	Al final de la formación inicial		A lo largo de la carrera docente
Competencias fundamentales				
Tener formación cultural	○	●	●	■
Dominar el idioma de instrucción	○	●	●	■
Tener compromiso y comportamiento ético y profesional	○	●	●	■
Competencias especializadas centrales para la acción de enseñar				
Tener conocimientos de la materia, transversales, pedagógicos y relativos al alumnado		●	●	■
Planificar, implementar y evaluar el aprendizaje		●	●	■
Gestionar cómo funciona la clase		○	●	■
Tener en cuenta la diversidad y complejidad del alumnado	○	○	●	■
Utilizar tecnologías digitales		●	●	■
Reflexionar sobre el ejercicio docente		○	●	■
Disponer de habilidades y conocimientos para consumir y producir investigación		●	●	■
Utilizar los resultados para la mejora tanto del currículum como del alumnado		○	●	■
Competencias relacionales y para el trabajo colaborativo				
Tener competencias comunicativas y relacionales (asertividad, empatía)	○	○	●	■
Trabajar colaborativamente con profesionales, familias y centro		○	●	■

Fuente: adaptación del *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021)

Leyenda:

- Comienzo de la adquisición de competencias
- ◐ Competencia parcialmente dominada
- Competencia mayormente dominada
- Competencia completamente dominada

Las competencias que deben de estar incipientemente en los estudiantes a docentes son aquellas que están relacionadas con la formación cultural, el dominio del idioma, habilidades comunicativas, compromiso y comportamiento ético y profesional y el ser

consciente de la diversidad y la complejidad del alumnado. En la formación y con el contacto en el aula estas deben ser adquiridas mayormente como el resto de competencias. Estas competencias caracterizan al docente de un perfil más social y humano, que según los entrevistados provenientes de la escuela tienden a ser aspectos muy valorados en el aula, mientras que entre el resto de expertos con perfil más académico no ha sido tan apreciado. Los primeros creen imprescindible ofrecer una formación del cuidado, un código deontológico que se base en el respeto al niño, mostrando igualdad y humildad por parte del docente.

Hay un código deontológico que debería trabajarse mucho y no se trabaja, de respeto al niño, de trato al niño, de igual a igual (E9).

El currículo, incluso el escrito y el no escrito, no valora el trabajo ni los cuidados. (...) Y los saberes vinculados a los cuidados no están formando parte del currículo y esto es uno de los problemas que se evidencian en los conflictos emocionales que vivimos dentro de la escuela, que nos desesperan porque no sabemos cómo trabajarlo (E2).

El segundo grupo de competencias complementan el perfil formativo y profesional, permitiendo al futuro docente ejercer correctamente su trabajo. Y, por último, las competencias del tercer grupo, proporcionarían las habilidades y la destreza para trabajar colaborativamente con el resto de profesorado, acompañar al alumnado y a las familias en el aprendizaje de los primeros y participar como miembro del equipo escolar.

Estas competencias deberían ser desglosadas para trabajarlas con profundidad, tanto en la formación inicial como en los primeros años de iniciación, para asegurar que el estudiante a docente y el novel adquieren correctamente las competencias planteadas.

6.1.8. Dificultades y posibilidades respecto al cambio

Vivimos en una sociedad líquida (Bauman, 2003), donde hay un movimiento persistente y se disminuye la espera entre implementaciones, incluso la espera a los resultados y a las evaluaciones de lo implementado. La tendencia a los cambios constantes, a veces (mal) entendido como “innovación”, prevalece sobre la revisión y modificación o reconstrucción de lo establecido. Por lo que prevalece lo novedoso, aquello que está de moda, antes que revisar lo que ya está implementado, especialmente si se requiere trabajo y consenso por parte de muchos, aunque el coste económico sea menor. Además de este inconveniente, nos encontramos con muchos otros que dificultan y ponen resistencias a los cambios. Por un lado, las universidades se caracterizan por ser instituciones rígidas y “por su carácter

conservador e inmovilista, que le han permitido permanecer fiel a los principios decimonónicos que le vieron nacer e impermeable a los avatares que han marcado la vida social” (López, 2007: 53).

Con el estudio comparativo por universidades a nivel nacional se ha observado como el tamaño de la institución dificulta todavía más la implementación de cambios. El tamaño de la universidad tiende a una correlación positiva con la adversidad a los cambios: cuánto mayor es la universidad (en número de facultades, departamentos, profesorado, estudiantes matriculados, etc.) mayor es la dificultad de implementar cambios, con lo que hace muy difícil adaptarse a las necesidades de la sociedad, unos cambios que son cada vez más indispensables hacerlos cuánto antes. Un ejemplo es la UIB y las modificaciones que ha realizado en los últimos años a diferentes niveles, por un lado, en el acceso a los estudios, implementando una PAP la cual incluye pruebas académicas y entrevista, y por otro, en la formación inicial mediante el plan docente, la vinculación con los centros educativos mediante las prácticas y el acompañamiento creado a dos bandas, entre universidad y centro escolar, con la correspondiente formación a los mentores universitarios.

Otros autores también señalan al profesorado universitario de adoptar comportamientos conservadores:

La propia Conferencia y los responsables de la Conferencia se encuentran con las típicas dificultades que yo me he encontrado cuando he querido cambiar la cultura docente de la universidad, es que la universidad es muy lenta para cambiarla. La gente va muy despacio y todavía hay profesorado universitario que piensa que la universidad se montó para darle trabajo no para hacer otras cosas, por tanto, hace lo que le da la gana y ya le pueden decir cómo debe cambiar y escuchará este discurso, incluso puede llegar a hacer artículos en esta línea, pero nada cambia de su práctica docente, ni cambia para cambiar el modelo interno de universidad (E3).

La ley garantista del empleado público también actúa como resistencia, ya que resta eficiencia al propio sistema y anima al profesorado universitario funcionario a permanecer inmóviles frente a los cambios.

Otro de los elementos que entorpecen es el método de financiación que tienen las universidades, basadas en el número de matriculados, lo que provoca que no se aplique ninguna o muy pocas medidas que afecten o impliquen la reducción de matriculados, aunque este sea para una mejora del sistema de formación de docentes o la mejora de la calidad de la formación. Así lo confirmaba uno de los expertos:

(...) mientras la financiación del sistema universitario dependa del número de estudiantes, este camino lo tenemos complicado, lo sabemos por experiencia (E3).

Por el contrario, hay una fortaleza del sistema que es el interés social y mediático por el cambio. Este interés puede venir precedido por diferentes motivaciones. Por un lado, se puede observar a promotores del cambio que realmente piensan que es el momento oportuno y que creen fuertemente por una mejora de la calidad de la educación y, por otro, los oportunistas, que ven la coyuntura de las circunstancias para aprovecharse y obtener beneficio a través de implementación de cambios que no aporten modificación alguna a las bases y al funcionamiento real del sistema pero que, solo en apariencia, están haciendo correcciones y aplicando innovaciones para el cambio. Uno de los informantes declaraba lo siguiente:

Una cosa que a mi no me deja de asombrar y de enfadar es como ahora mismo, yendo a tu tema, las CCAA sacan de la chistera el conejo del MIR. Por ejemplo lo vimos en Andalucía hace unos meses, lo estamos viendo ahora en Madrid. Ayer leía en la prensa que Madrid busca tutores para poner en marcha el MIR educativo, es que ni siquiera sabemos de qué estamos hablando cuando hablamos de la inducción, ¿de qué están hablando? Llevamos los expertos dándole vueltas a esto, analizando lo que están haciendo en otros países para que una comunidad autónoma de la noche a la mañana se saque de la manga algo que llama MIR y a todo a lo que aspira es a buscar tutores o, en mi caso, que ya se de lo que se trata, a hacer su tarea, es decir, a mejorar el año de prácticas del funcionario cuando ahora no hacen un seguimiento formativo (E7).

Hay una oportunidad política que invita a organismos y a partidos políticos a implementar proyectos repletos de ideas novedosas y cubiertos de marketing que dan la percepción de planes reformadores y transformadores de la actual situación. Estas iniciativas que aparecen con el discurso de la innovación y la solución de los problemas, no aportan modificación en los resultados y, a la vez, desgastan la energía de los docentes y menguan la motivación de los equipos directivos que apuestan por ello porque creen fuertemente en que ahora es el momento de cambio.

La gente tiene que confiar en la educación y los programas innovadores tiene de formar parte del currículum y no venir de fuera por una medida estrella de un gobierno (E7).

6.2. Limitaciones de la tesis

Nos encontramos con varias limitaciones de la tesis, que se podrían clasificar en limitaciones teóricas y limitaciones metodológicas.

6.2.1. Limitaciones teóricas

La selección de cinco discursos en el marco teórico ha limitado la definición de las cualidades que debe tener un docente para ejercer la profesión. Aunque se ha procurado minimizar esta desventaja eligiendo discursos procedentes de diferentes sectores y formados por diferentes profesionales del mundo de la educación, puede que el concepto del “perfil docente” haya quedado acotado con estas cinco fuentes.

Otra limitación del trabajo de investigación es la dificultad teórica de trabajar con un concepto, la inducción, lleno de ambigüedades e imprecisiones, y por construir, en un contexto educativo, como el español, muy polarizado, y con poca visión de futuro.

6.2.2. Limitaciones metodológicas

Para concluir este apartado de limitaciones, se repasarán las limitaciones metodológicas a partir de la revisión de cómo se han respondido a los objetivos de la tesis. Cabe decir que muchos de ellos ya han sido contestados en la discusión o en apartados anteriores.

O1. Identificar qué competencias son necesarias que los docentes adquieran para acceder a la profesión.

Del primer objetivo principal se derivan dos objetivos específicos:

- 1.1 Definir el perfil de docente según los organismos supranacionales y literatura especializada.
- 1.2 Analizar e identificar los elementos relevantes de la formación inicial y la inducción que recogen los discursos oficiales internacionales y otras propuestas especializadas y de carácter profesional.

Ambos objetivos específicos se recogían en el marco teórico (capítulo 1). Tanto la definición del perfil docente como los elementos relevantes de las fases formativas están sujetos a los discursos de los organismos y de la literatura especializada escogida. Esto puede reportar la limitación de la subjetividad del investigador en la selección. No obstante, se ha procurado realizar una recopilación de discursos de distintas procedencias y de los cuales dos de ellos provienen de diferentes profesionales del ámbito educativo, lo que acoge diversas visiones y perspectivas sobre el tema.

Otra limitación es el número de referencias analizadas, el cual podría haber sido más extenso, pero el factor tiempo determinaba la selección de referencias a considerar.

O2. Analizar el modelo de formación inicial y entrada a la profesión de tres casos de estudio internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) y el caso de estudio nacional (España).

Objetivos específicos que se derivan:

- 2.1. Describir la situación actual de los sistemas de formación inicial y del acceso a la profesión tanto en el contexto internacional como nacional.
- 2.2. Identificar las características clave de los sistemas de formación inicial e inducción de los casos internacionales.
- 2.3. Identificar los elementos relevantes que hacen posible la continuidad de la formación inicial y la entrada a la profesión y el papel de la universidad.

Del segundo objetivo general se derivan tres objetivos específicos que se recogían íntegramente en el estudio supranacional (capítulo 3). En este objetivo nos encontramos con la imposibilidad de extrapolar los resultados extraídos en el análisis de los modelos internacionales, ya que el objeto de estudio está vinculado a una realidad específica con una idiosincrasia particular y única que viene explicada por la historia y la cultura del país. Esta idiosincrasia imposibilita, además, la comparación “real” de resultados entre diferentes muestras sin tener en cuenta el resto de elementos que conforman el conjunto. No obstante, la metodología escogida ha permitido el análisis del objeto de estudio teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas.

Otra limitación es la dificultad en la comparación de los planes docentes. Aunque no se contemplaba en los objetivos, hubiera sido muy interesante poder hacer una comparativa de los planes entre los modelos analizados. La dificultad era tan alta que incluso era complejo hacer una comparación entre universidades de un mismo país. El hecho de organizar y clasificar de manera diferente los contenidos era lo que dificultaba la comparación. Tanto en el cuadro comparativo internacional como nacional se realiza una simple comparación teniendo en cuenta diferentes categorías, no obstante, para obtener una correcta comparación se hubiera tenido que analizar los planes de cada asignatura para verificar qué contenidos incluye cada una.

O3. Analizar y valorar el modelo de acceso a la profesión docente en España y las propuestas de cambio.

Objetivos específicos que se derivan:

- 3.1. Analizar y comparar las propuestas de inducción presentadas en España.

3.2. Valorar los retos y propuestas de cambio del modelo de formación inicial e inducción.

El objetivo 3.1 se completó en el capítulo 4 con el análisis de las propuestas de inducción, mientras que el 3.2 se respondía en el capítulo 5 mediante las entrevistas a expertos. Este último objetivo también está sujeto a la limitación de la cantidad de entrevistas realizadas a expertos de la educación. El recurso tiempo ha condicionado este aspecto que ha dificultado el llevar a cabo más entrevistas. Aunque la muestra seleccionada no cumple los criterios de paridad, siendo tres sujetos procedentes de la escuela y el resto (seis) de la universidad, se pretendía obtener información de la formación inicial de docentes y del papel de la universidad en el proceso formativo, por ello se decantó por un mayor número de sujetos procedentes de la universidad. No obstante, si se aumentase la muestra, se debería incrementar la proporción de informantes procedentes de la escuela, para obtener así mayor información de fuente escolar.

Otra limitación, pero a la vez fortaleza, que presenta el tema abordado es que no permite conclusiones definitivas, especialmente por dos motivos. Por un lado, es un tema incipiente y, a la vez, muy actual en las agendas políticas lo que implica estar sujeto a modificaciones constantes por partes de los gobiernos. Un ejemplo es el caso de Dinamarca, que a pocos días de cerrar la tesis el gobierno aprobó una nueva reforma de la formación de docentes que entrará en vigor el siguiente curso académico. Esta nueva reforma pretende fortalecer la formación con más práctica y más horas de enseñanza (Ritzau, 2022, septiembre 13). Y, por el otro, la casuística del contexto o del modelo determina qué elementos aplicar y de qué manera aplicarlos para mejorar la formación de los docentes; esto se ha podido ver con los casos de estudio analizados. Una limitación asociada a este aspecto es el número de casos de estudio elegidos. Aunque los criterios metodológicos aceptaban esta cantidad, un mayor número de modelos de formación a analizar hubiera aportado un valor añadido a la investigación. Esta limitación estaba sujeta a restricciones de tiempo que imposibilitaba el aumento de muestra, condicionando el número de casos de estudio. Sería interesante que para futuras investigaciones hubiera un espectro más amplio en el análisis de los modelos de formación, tanto en cantidad como en variedad. Aunque la extrapolación no se podría llevar a cabo, daría una visión más concluyente y general de la actuación y la dirección de la política educativa del país para reducir el *reality shock*.

6.3. Prospectiva

Este apartado contiene una doble prospectiva, por un lado, la del futuro de la formación inicial de docentes y el papel de la universidad y, por otro, las posibles investigaciones futuras.

6.3.1. ¿Hacia dónde va la formación inicial de docentes y la universidad?

Como ya se ha mencionado especialmente en el análisis de las entrevistas, hay una tendencia internacional de privatización de la formación inicial. Estas iniciativas ofrecen un formato de formación que Musset (2010) nombra “vías alternativas”. Según los informantes es difícil que esto se de en España pero, sin embargo, organismos privados están adentrándose en la formación inicial a partir de vacíos e ineficiencias en el sistema.

Teniendo en cuenta que en los últimos años se culpa a las universidades de los problemas reales o percibidos con la calidad de docentes que se gradúan (Grimmett, 2009) – inseguridades de los noveles, docentes recién graduados insuficientemente preparados según los centros educativos, altos porcentajes de abandono profesional en los primeros años y, por ende, disminución de la capacidad de atracción de la profesión-, hace que esta formación “alternativa” de corta duración y enfocada a la práctica sea una opción atractiva, tanto para los gobiernos como para los candidatos a docentes.

Por lo que la universidad y el sistema de formación de docentes se encuentran en una encrucijada entre el profesionalismo y el pragmatismo. Las referencias internacionales analizadas, especialmente Finlandia y Alemania, optan por la primera; lo confirman sus planes de estudio y las decisiones políticas tomadas en los últimos años. La coyuntura política actual apunta que España también optará por esta vía y eso es lo que esperan los profesionales de la educación no-académicos y los propios académicos, a pesar del descontento de estos últimos con el papel de la institución a la que pertenecen. De hecho, en estos últimos años han aparecido iniciativas, como la de la Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Educación, el Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado o el Programa MIF, entre otras, que señalan la necesidad de formar en el profesionalismo y con el “convencimiento de que solo con un profesorado con una sólida formación inicial es posible mejorar el sistema educativo” (Grupo Palma, 2018: 1). Estas iniciativas han elaborado documentos de debate para la mejora de la formación inicial de los docentes, donde tienen en cuenta diferentes aspectos necesarios para mejorar la calidad

educativa, tanto de la formación de docentes como la del sistema.

No obstante, si el sistema de formación de docentes se plantea este camino, es necesario incidir en diferentes aspectos, entre ellos:

- 1) tener presente en los planes de estudio elementos como la investigación, la reflexión sobre la práctica y la vinculación investigación-práctica,
- 2) la conexión que la universidad debe tener con los centros educativos y las necesidades del aula y
- 3) el elevado porcentaje de profesorado universitario temporal.

Este último aspecto incide negativamente en otros aspectos: imposibilita la estabilidad de plantillas y grupos de investigación y afecta a uno de los elementos claves de esta investigación que es la conexión entre instituciones (universidad y centro educativo). En la mayoría de casos, el profesorado asociado es asignado para hacer el seguimiento de los estudiantes de prácticas y las condiciones de contratación dificultan las visitas y el contacto apropiado con los centros.

Los gobiernos junto a los sistemas de formación de docentes también deben plantearse a corto plazo los problemas que conlleva la escasez de docentes, detectando el causante de esta situación. A pesar que en algunos países haya un alto porcentaje de abandonos causados por el *reality shock*, en otros también se observa que muchos de los recién graduados no entran a la profesión una vez finalizados los estudios. En Dinamarca, el 35% de los recién graduados deciden no entrar a la profesión y de aquellos que lo hacen, solo el 5% abandona durante los primeros años (Dalskov Pihl & Lykketoft, 2022), permaneciendo 6 de cada 10 docentes noveles en los centros públicos (Tvede & Strandgaard Midtiby, 2022). Así que se podría decir que un 5% está afectado por el choque de realidad, lo que el problema no reside tanto aquí sino que puede venir dado por otras causas: el no verse preparado para ejercer la profesión o las opciones alternativas que los docentes recién graduados tienen, tales como seguir formándose, otras salidas profesionales en el ámbito de la educación o fuera de ella.

Otra tendencia que se observa a nivel internacional es la consideración de los discursos de los organismos supranacionales en las decisiones de las políticas educativas. Los gobiernos tienen en cuenta cada vez más los resultados de PISA (gestionado por la OCDE) o los análisis de grandes corporativas. Estos organismos apuestan por gestionar la educación a través de nuevas formas de control como es la rendición de cuentas que implica más

trabajo burocrático para las entidades y centros educativos, y es importante reconocer la aparición de nuevos mecanismos que muchas veces reducen la autonomía de los docentes (Unesco, 2021).

6.3.2. Posibles futuras investigaciones

Y en cuanto a la propuesta futura de investigación, cabe señalar que hay muchos temas relacionados con esta tesis que requieren más indagación. Como hemos podido ver hay pocos resultados relacionados con las cualidades del mentor y de las características de los programas de inducción. Pero además de estas cuestiones y después de ver la importancia que puede llegar a tener la investigación en la formación inicial de docentes, sería interesante comprobar si el efecto de un programa de formación inicial (con o sin inducción a posteriori) con la investigación presente en el plan docente y relacionado con la práctica, puede reducir el *reality shock* o incrementar la seguridad de los noveles en sus primeros años.

Por otro lado, como se argumentaba en la introducción, exista o no el *reality shock*, sigue habiendo una anomalía en el sistema de formación de docentes que está causando la deserción de profesionales docentes en muchos países. Esto abre cuestiones que deberían ser respondidas, especialmente dos:

1. Detectar los factores que provocan que los noveles abandonen o permanezcan en la profesión.
2. Conocer las razones por las cuales los graduados deciden no entrar en la profesión una vez finalizada la formación inicial.

La obtención de información sobre estos aspectos ayudaría a paliar la situación de escasez de docentes en la mayoría de países y reducir la gravedad del problema que se pronostica a corto y medio plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adhikari, B. (2016). *Impacts of Comprehensive Induction Programs to New Teacher Retention and Student Achievement*. Academiaedu. https://www.academia.edu/26203760/Impacts_of_Comprehensive_Induction_Programs_to_New_Teacher_Retention_and_Student_Achievement
- Aho, E., Pitkanen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland Since 1968*. Education Working Paper Series (number 2). World Bank Group. <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-in-Finland-2006.pdf>
- Álvarez-López, G., Marín-Blanco, A., García Ferreró, J., y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valle, y G. Álvarez-López (coord.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (179-203). Madrid: Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/10405/>
- Álvarez, C., y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ametller, J.; Codina, F. (coord.) (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>
- Antikainen, A., & Pitkänen, A. (2014). A history of educational reforms in Finland. En R. Verdugo (ed.), *Educational Reform in Europe: History, Culture, and Ideology* (1-24). Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/275634576_A_history_of_educational_reforms_in_Finland
- Andersen, V. N., & Helgøy, I. (2007). *Educational Reforms in Denmark and Norway: Restricting or enhancing the role of the state and the professions in education governance?* [Workshop 11 Reformig Education Policy, Internationalisation - Privatisation – Governance]. ECPR, Helsinki, Finland. Recuperado el 25 de marzo de 2021 de

<https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/899c7405-7755-4fd9-a787-dcef691e84a5.pdf>

- Apel, H. J. (1992). Desarrollo del sistema educativo alemán. 1959-1990. *Revista Española de Pedagogía*, año L, 193, 447-465. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/3-Desrrollo-del-Sistema-Educativo-Alem%C3%A1n-1959-1990.pdf>
- AQU. (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://www.aqu.cat/doc/doc_53690621_1.pdf
- Aranguren, J. (2018, marzo 14). Qué es lo académico según Josef Pieper. *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/lo-academico-segun-josef-pieper/>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Ballester, L., Nadal, A., y Amer, J. (2017). *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa*. Edicions UIB. https://www.researchgate.net/publication/267357272_Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_educativa
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007, setiembre 1). How the world's best-performing school systems come out on top. *McKinsey & Co.* <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Baumert, J., Fuchs, J., Hopf, D., Köhler, H., Kraiss, K., Krappmann, L., ...Trommer, L. (1992). Informes: El sistema educativo en la República Federal Alemana (III). *Revista de Educación*, 298, 395-456. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa4f9791-a457-40f2-8b72-6e25663c340c/re2981700486-pdf.pdf>

- Benhenda, A., & Macmillan, L. (2021). *How to Attract and Retain Teachers*. Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, CEPEO. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeob/cepeobn13.pdf>
- Beuchert, L., & Nandrup, A. (2017). *The Danish National Tests at a Glance*. Aarhus University. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2996431>
- Børne og Undervisningsministeriet. (2013, junio 7). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistiske Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen* [Acuerdo entre el gobierno (Socialdemócratas, Radical Venstre y Partido Popular Socialista), el Partido Liberal y el Partido Popular Danés sobre la actualización profesional de la escuela primaria]. https://legacy.altinet.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Børne og Undervisningsministeriet (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen LBK nr 1510 af 14/12/2017 [Orden legal núm. 1510 de 14/12/2017, sobre la promulgación de la ley de escuelas primarias y secundarias]. *Journal nummer*: 17/16688. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1510>
- Børne og undervisningsministeriet (2020). *Fælles Mål: Historisk oversigt* [Objetivos comunes: panorama histórico]. Børne- og Undervisningsministeriet. Recuperado el 27 de abril de 2021 de <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historiske-faelles-maal>
- Børne og undervisningsministeriet (2021). *Hvad er folkeskolens afgangseksamen?* [¿Qué es el examen final de la escuela primaria?] UddannelsesGuiden. Recuperado el 29 de marzo de 2021 de <https://www.ug.dk/6til10klasse/hvad-er-folkeskolens-afgangseksamen>
- Brunello, G., Fort, M., & Guglielmo, W. (2009). Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe. *The Economic Journal*, 119, (536), 516-539. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02244.x>
- Burns, T., & Gottschalk, F. (dir.). (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Educational Research and Innovation, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>

- Burn, K., & Mutton, T. (2013). Review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 39-56. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Caena, F. (2014a). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. [ET2020 Working Group on Schools Policy] European Commission. Publications Office of the European Union. https://www.researchgate.net/profile/Dickson_Adom/post/What-is-wrong-with-Initial-Teacher-Education-ITE/attachment/5a69882e4cde266d58862ac1/AS%3A586590921437184%401516865582507/download/initial-teacher-education_en.pdf
- Caena, F. (2014b). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Camacho González, H.M., y Padrón Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341013>
- Candela, M. (2015). *Educación y lucro: nuevas geometrías de poder*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/candela_m._2015_educacion_y_lucro_nuevas_geometrias_de_poder.pdf
- Cañón, R., Cantón, I., Arias, A. R., & Baelo, R. (2017). Initiation into Teaching from the Perspective of Primary School Teachers: Differences Between Newly Qualified and Experienced Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 6(2), 103–111. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.202>

- Cardona Andújar, J. (2008). Problemática actual del profesorado: algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56. <https://cutt.ly/YrFXTcl>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Chen, Y. (2014). *The 2000 PISA shock in Germany and its influence on national policy reform in secondary education system*. IEPM 3120 Term Paper. https://educationdocbox.com/College_Life/72695863-The-2000-pisa-shock-in-germany-and-its-influence-on-national-policy-reform-in-secondary-education-system-iepm-3120-term-paper.html
- Christiansen, P. M., & Nørgaard, A. S. (2003). *Faste forhold – flygtige forbindelser. Stat og interesseorganisationer i Danmark i det 20. århundrede*. Aarhus Universitetsforlag. https://en.unipress.dk/media/14520/87-7934-837-8_faste_forhold.pdf
- Clauso García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(I), 11-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Cleaver, S., Detrich, R., States, J., & Keyworth, R. (2020). *Overview of Teacher Induction*. The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/in-service-professional-induction>
- Comunidad de Madrid. (2014, abril 22). *Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid y las universidades públicas y privadas madrileñas para la mejora de formación de maestros*. https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2016-05-26-Convenio_Maestros.pdf
- Comunidad de Madrid. (2021, octubre 5). *Díaz Ayuso anuncia el MIR educativo el próximo curso 2022/23*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2021/10/05/diaz-ayuso-anuncia-mir-educativo-proximo-curso-202223>
- Conferencia Decanos/as Educación (2017). *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*. Conferencia Decanos/as Educación. <http://www.conferenciadecanoseduccion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

- Consejería de Educación y Formación Profesional (2021, junio 14). *Resolución de la directora general de Personal Docente que establece el procedimiento de tutorización de los funcionarios interinos docentes para el curso 2021-2022 (2021)*. Boletín Oficial de las Islas Baleares, núm. 81, fascículo 127, sec. III, de 19 de junio de 2021, pp. 25354. <https://www.caib.es/eboibfront/pdf/es/2021/81/1091483>
- Cooper, J.M., y Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Education policy series. UNESCO & International Academy of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152023>
- Corbetta, P. (2010). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Christensen, P. B. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. Lærerkommissionen. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommisionsrapporten.pdf>
- Dalskov Pihl, M., & Lykketoft, A. (2022, abril 5). *Nyuddannede: Kun 6 ud af 10 læreruddannede arbejder i folkeskolen* [Nuevos graduados: solo 6 de cada 10 maestros calificados trabajan en escuelas primarias]. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. <https://www.ae.dk/analyse/2022-04-nyuddannede-kun-6-ud-af-10-laereruddannede-arbejder-i-folkeskolen>
- Davoli, M., & Entorf, H. (2018) *The PISA Shock, Socioeconomic Inequality, and School Reforms in Germany*. IZA Policy Papers n. 140. Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/pp140.pdf>
- Departament d'Educació (2020, octubre 23). *Resolució EDU/2637/2020 por la que se aprueban las instrucciones sobre el curso de iniciación, el período de prueba inicial y la prueba de idoneidad del personal interino docente*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 29 de octubre de 2020, núm. 8258, 1-14. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=885093>
- Department for education (2019, junio 27). *School Workforce in England: Novembre 2018*. National Statistics. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811622/SWFC_MainText.pdf

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica* 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro. En H. Monarca, y B. Thoilliez, (coord.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (133-146). Editorial Síntesis.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competencies and qualifications*. European Commission, Education and Culture.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission staff working document, (2010) 538, European Commission.
- European Commission. (2015). *Schools Policy. Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Education & Training 2020. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *Denmark: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Eurydice, National Policies Platform.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Udave, J., Carlo, A., Valette, S., et al. (2014). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: final report. Vol. 1*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *The structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/44600>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Finland: Organisation of the Education System and of its Structure*. European Commission. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-education-system-and-its-structure_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Spain: Initial teacher training for Early Childhood, Primary and Secondary Education*. European Commission. Recuperado el 24 de agosto de 2021 de <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-78_es

- Eurostat. (2018). People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. *Eurostat*. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?lang=en&dataset=ilc_peps01
- EVA. (s. f.). *EVA evaluates and develops the Danish educational system*. EVA. <https://www.eva.dk/uk/eva-evaluates-and-develops-the-danish-educational-system>
- EVA. (2018). *Det første år på læreruddannelsen. Analyse af årgang 2017*. EVA. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-02/Det%20f%C3%B8rste%20%C3%A5r%20p%C3%A5%20l%C3%A6reruddannelsen.pdf>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Folkeskoleloven [Ley de escuelas públicas], 26 de junio de 1975. *Folketingstidende* 1974-75, 2. samling tillæg C sp. 549. Recuperado el 28 de abril de 2021 de <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-26-juni-1975/>
- Folkeskoleloven [Ley de escuelas públicas], núm. 509 de 30 de junio de 1993. *Folketingstidende* 1992-93 - L 270. Recuperado el 28 de abril de 2021 de <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1993/509>
- Frederiksen, L. L., & Bonde, Å. (2020). The lack of induction programs in Denmark. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (ed.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (ch. 3, 71–85). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch3>
- Fürh, C. (1997). *The German education system since 1945*. Inter Nationes.
- García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., 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.
- Gorden, R.L. (1969). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Dorsey Press.

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2021). *Reference framework for professional competencies for teachers*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation.
- Grimmett, P. (2009) Legitimacy and identity in teacher education: A micro-political struggle constrained by macropolitical pressures. *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 37(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/13598660802616419>
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado. Documento que recoge el estado actual del debate del Grupo Palma1 para la mejora de la formación inicial del profesorado*. Recuperado el 26 de agosto de 2022 de http://www.grupopalmaedu.org/documento_grupo_palma.pdf
- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In S. Guerriero, (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>
- Guha, R., Hyler, M.E., & Darling-Hammond, L. (2016). *The Teacher Residency: An Innovative Model for Preparing Teachers*. Learning Policy Institute.
- Hallam, P. R., Chou, P. N. (Felipe), Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two Contrasting Models for Mentoring as They Affect Retention of Beginning Teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243–278. <https://doi.org/10.1177/0192636512447132>
- Hermann, H. (2016, agosto 14). 16 procent af de nyuddannede lærere fravælger skolen. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/591524/16-procent-af-de-nyuddannede-laerere-fravaelger-skolen>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J., y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Hytönen, J. (1995) The Role of School Practice in Teacher Education. In P. Kansanen (ed.), *Discussions on Some Educational Issues*, 6. *Research Report 145*, (77-83). Department

of Teacher Education, University of Helsinki. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0022-0>

- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C., y Sureda, J. (2017, noviembre 7). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. *Por otra política educativa*. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force – Updated October 2018. *CPRE Research Reports*. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/108
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Íñiguez, T., Elboj, C., y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educación*, 52(2), 285-313. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>
- Jokinen, H., y Välijärvi, J. (2011). El mentorazgo: una herramienta para apoyar el desarrollo profesional del profesorado. En R. Jakku-Sihvonen y H. Niemi (ed.), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (119-134). Kaleida.
- Jørgensen, C.M. (2017, febrero 3). Skole og undervisning efter 1814 [Enseñanza y escuela después de 1814]. *Danmarks historien, Aarhus Universitet*. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014>
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación de profesorado. En R. Jakku-Sihvonen, y H. Niemi (ed.), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (77-98). Kaleida.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. (Project no. 411-02-203). Netherlands Organization for Scientific Research (NWO). <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2926897/view>

- Kizilaslan, I., & Leutwyler, B. (2012). Pre-service teacher action research: Concept, international trends and implications for teacher education in Turkey. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. A. Almeida (ed.), *International Perspectives on Education* (155-162). Bulgarian Comparative Education Society. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567079.pdf>
- Kommunernes Landsforening. (s. f.). Præsentation af KL [Presentación de KL]. *KL*. <https://www.kl.dk/om-kl/presentation-af-kl/>
- Kosnik, C., & Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115-136. <https://doi.org/10.1080/09650790000200107>
- Kotthoff, H.G., & Terhart, E. (2013). ¿“New” solutions to “old” problems?: recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73-92. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9324/8884>
- Kuhlee, D. (2017). The Impact of the Bologna Reform on Teacher Education in Germany: An Empirical Case Study on Policy Borrowing in Education. *Research in Comparative & International Education*, 12(3), 299–317. <https://doi.org/10.1177/1745499917730733>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Velle, L. (2022) Best practice in teacher education: what is research telling us? *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 271-273. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2075189>
- Langdon, F.J., Alexander, P.A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice; *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Lavonen, J. (2016a). Educating Professional Teachers through the Master’s level Teacher Education Programme in Finland. *Bordón*, 68 (2), 51-68. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>
- Lavonen, J. (2016b, setiembre 7). *Finnish teachers’ professionalism is built through research based teacher education and supported by the school site*. [Presentación de trabajo] 8th

- International Conference on Concept Mapping, Medellín, Colombia.
<http://cmc.ihmc.us/cmc2016Papers/JariMLavonen-Keynote-CMC2016.pdf>
- Lavonen, J. (2018). Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes in Contemporary Pedagogies. En Y. Weinberger and Z. Libman, (ed.), *Teacher Education and Development*, (3–22). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77979>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2001). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, jueves, 4 de mayo de 2006. Recuperado el 2 de julio de 2021 de <https://www.e-torredebabel.com/leyes/LOE/LOE-disposiciones-adicionales.htm>
- Lindqvist, P., Karin Nordäng, U., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- López Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía año LXXIII*, 261, 283-299. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/MIR-educativo.pdf>
- López Rupérez, F. (2018). *Informe «Los porqués del MIR Educativo»*. Madrid: Cátedra de políticas educativas de la UCJC. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/MIREUCATIVO_FLR.pdf
- Lopez, A., Lash, A., Schaffner, M., Shields, P., & Wagner, M. (2004). *Review of research on the impact of beginning teacher induction on teacher quality and retention* (SRI Project P14173). SRI International. <https://www.teachers.net/wong/APR10/ResearchontheImpactofInduction.pdf>
- López, M.C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.9, n. esp., 50-67. <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..727>
- Luma Centre. (s. f.). About us. *Luma Centre Finland*. Recuperado el 8 de febrero de 2021 de <https://www.luma.fi/en/centre/>

- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Marcelo García C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6(0), 61-80. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365/3387>
- Marchesi, A., y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional docente*. Fundación SM e IDEA. https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2018/09/Evaluacio_Docente-1.pdf
- Marín-Blanco, A., Álvarez-López, G., Rivas, K., y Guixé, T. (2019). El marco normativo y la formación inicial de profesorado en España. En J.M. Valle, y G. Álvarez-López (coord.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (153-177). Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/10405/>
- Marina, J.A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno*. Ministerio de Educación. http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331
- Martínez, M. (2021, enero 20). *La inducción profesional del profesorado novel, ¿es posible?* [Ponencia]. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Barcelona, España. https://macaya.caixaforum.org/es/p/ciclo-docencia_c12337633
- Martínez, M., i Marín, A. (2022, febrero 23). Un "MIR" per al professorat? La inducció com a part de la formació i acreditació del docent. *El blog de la Bofill: iniciatives, debats i recerques pel canvi educatiu*. <https://fundaciobofill.cat/blog/>
- Martínez, M., Prats, E., i Marín, A. (2016). La Millora de la formació inicial de Mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/306416>
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Mertz, N. C. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40, 541-

560. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267110>

Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1023013>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s. f.). *Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta* [El Foro de Formación del profesorado está reformando la formación de docentes]. Recuperado el 8 de febrero de 2021 de <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>

Musselin, C. (2008). Ten Years after the Sorbonne Declaration. What Has Changed in European Study Structures. In B. Kehm (ed.), *Hochschule Im Wandel: Die Universität Als Forschungsgegenstand*, (309–318). Campus Verlag. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03570430/document>

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, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Nasarre, E., y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el «MIR educativo». *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 223, 32-33. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37726/01420113012413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE. (2010). *Report of the Blue Ribbon Panel on Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. [Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships]. National Council for Accreditation of Teacher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512807.pdf>

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.519>

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006a). In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. In P. Zgaga, *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (50–69). Univerza v Ljubljani,

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.615.4021&rep=rep1&type=pdf>

- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006b). Research-based Teacher Education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (ed.), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (31–50). Finnish Educational Research Association.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Una formación del profesorado basada en la investigación. En R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (ed.), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (53-76). Kaleida.
- Noreña, A.L, Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- Nusche, D. et al. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country background report for Finland*. Report. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). What Can Be Done to Support New Teachers?, *Teaching in Focus*, 2, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5k4220vtnx32-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014a). *Education Policy Outlook: Germany*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/47b795b1-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education Policy Outlook: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Do new teachers feel prepared for teaching?, *Teaching in Focus*, 17. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/980bf07d-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Education Policy Outlook in Denmark. *OECD Education Policy Perspectives*, 12. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3288629c-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022, enero 18). Future of Education. *Education GPS, The world of education at your fingerprints*. <https://gpseducation.oecd.org/>
- Ortega y Gasset, J. (2007; v.o:1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Osaava Verme. (s. f.). Verme 2 - The Finnish Network for Peer-group Mentoring. *Osaava Verme*. Recuperado el 8 de febrero de 2021 de <https://osaavaverme.wixsite.com/verme/en>
- Pérez Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 109-132. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306/1510>
- Pollari, P., Salo, O P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – the finnish way to teach and learn. *i.e.: inquiry in education*, 10(1), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4/>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Revista Bordon*, 68, 2, 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>

- Ritzau (2022, septiembre 13). Et flertal i Folketinget er enig om en ny læreruddannelse [Una mayoría en el Folketing acuerda un nuevo curso de formación de profesores]. *Politiken.dk* https://politiken.dk/indland/art8974831/Et-flertal-i-Folketinget-er-enig-om-en-ny-l%C3%A6reruddannelse?mgo_eu=510f5c29-4053-4469-b8de-f2a7fd66c43c&variant=customartikelbund&mgo_l=srPEyjdUR6-aJVHtDiz6hQ..0
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Martínez, C. (2016). El acceso a la función docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 44-47.
- Ryan, T. G., Young, D. C., & Kraglund, W. L. (2017). Action research within pre-service teacher education. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 10(3), 1-18. <https://td.journals.psu.edu/td/article/view/831/313>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Sarafidou, J., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1108/09513541311297586>
- Schleicher, A. (2018). Making education reform happen, in *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schmitz, G. (s. f.). Development of Education in Germany. In OECD/CERI, *Innovations in the Education System as a Supranational Task. The OECD / CERI regional seminars of Austria, Germany and Switzerland 1977 – 1999* (11-14). Organisation for Economic Co-operation and Development and Center for Educational Research and Innovation. www.oecd.org/edu/research/1818431.pdf
- Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs. (2019). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2016/2017. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. KMK.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Education Research Journal*, 41, 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Tarhan, H., Karaman, A., Kempainen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3>
- Tatto, M.T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review, *Oxford Review of Education*, 41:2, 171-201. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Tenorth, H.E. (1995). La Gesamtschule y la Pedagogía de la integración en la República Federal de Alemania. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 29-56. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.1.1995.7200>
- The Danish Government. (2018). *Denmark's National Reform Programme 2018*. Ministry for Economic Affairs and the Interior. Recuperado el 27 de abril de 2021 de <https://www.regeringen.dk/media/5270/nrp18-uk.pdf>
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10. <http://dx.doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Trujillo, F. (2021, mayo 7). Sobre la formación inicial del profesorado y el mal llamado MIR docente. *El diario de la educación*. Recuperado el 21 de junio de 2021 de <https://eldiariodelaeducacion.com/>
- Tvede, I., & Strandgaard Midtiby, J. (2022, agosto 8). *Mangel på uddannede lærere fylder på første skoledag: Folkeskolen står i en krise* [Falta de maestros capacitados llena el primer día de clases: La escuela pública está en crisis]. DR. Recuperado el 8 de agosto de 2022 de <https://www.dr.dk/>
- Uddannelses og Forskningsministeriet [Ministerio de Educación e Investigación]. (2012, junio 1). *Reform af læreruddannelsen* [Reforma de la formación del profesorado].

Recuperado el 28 de abril de 2021 de <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/reform-af-laereruddannelsen>

Uddannelses og Forskningsministeriet [Ministerio de Educación e Investigación]. Bekendtgørelse nr 1068 af 08/09/2015, om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen [Orden ejecutiva núm. 1068 de 08/09/2015, sobre la educación de un licenciado profesional como docente en la escuela primaria y secundaria inferior], *Journal nummer:* 15/005775. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>

Uhlig, C. (1995). Tradición de la escuela unitaria en la RDA y problemas de la transformación del sistema educativo después de la unificación alemana. *Revista Española de Educación Comparada*, I (1995), 57-94. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.1.1995.7201>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Remaining our futures together. A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

Universidad Autónoma de Madrid. (2019). *Centros de estudio de postgrado: Máster Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Recuperado el 16 de junio de 2021 de https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU_Formacion_Profesorado_Educacion_Secundaria_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995

Universidad de Barcelona. (2020a). *Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Recuperado el 17 de junio de 2021 de <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060476>

Universidad de Barcelona. (2020b). *Plan docente de la asignatura de Prácticas I*. Recuperado el 17 de junio de 2021 de <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2022&assig=361099&ens=TG1026&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>

- Universitat de les Illes Balears. (2021). *Estudis de grau: Informació general de la prova*. Recuperado el 31 de mayo de 2021 de https://estudis.uib.cat/estudis-de-grau/Com-hi-pots-accedir/acces/mes_grans45/Informacio-general/
- Universitat de València. (2021a). *Guia docent: Pràctiques escolars d'educació primària I*. Recuperado el 21 de junio de 2021 de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33697&CURSOACAD=2023&IDIOMA=V>
- Universitat de València. (2021b). *Guia docent: Pràctiques escolars d'educació primària II*. Recuperado el 21 de junio de 2021 de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33698&CURSOACAD=2020&IDIOMA=V>
- Universitat de València. (2021c). *Guia docent: Pràctiques escolars d'educació primària III*. Recuperado el 21 de junio de 2021 de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33699&CURSOACAD=2022&IDIOMA=V>
- Universitat de València. (2021d). *Guia docent: Pràcticum (d'especialitat) del Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària*. Recuperado el 22 de junio de 2021 de <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=40566&CURSOACAD=2023&IDIOMA=V>
- Urkidi Elorrieta, P., Losada Iglesias, D., López Ramos, V., y Yuste Tosina, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>
- Valencic Zuljan, M., & B. Marentic Požarnik. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe, *European Journal of Education*, 49(2), 192-205. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12080>
- Valle, J.M., y Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR)*.

- Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Consejo General. http://www.consejogeneralcdl.es/archivos/fulleto_DIR_2018.pdf
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vidal Xifre, C., i Arbós, A. (2010). *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa* / M. Carme Vidal Xifre (coordinadora); Albert Arbós Bertran ... [et al.]. UOC Universitat Oberta de Catalunya.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>
- Williams, I.R. (2012). *The impact of induction/mentoring on job satisfaction and retention of novice teachers* [Tesis doctoral, Bowie State University]. ProQuest Dissertation Publishing. <https://www.proquest.com/openview/67cf4669554b964326261343b6c213a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning - philosophical understandings. *Oxford Review of Education* 41(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE. https://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/robert_k-_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Estructura y duración de la formación inicial de docentes por Länder

Estados federales	Formación	Primaria	Secundaria Inf.	Secundaria Sup.	Servicio preparatorio
Baden-Württemberg	Grado y máster	8 semestres (6+2)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Baviera	Formación y 1r examen estatal	7 semestres	7 semestres	9 semestres	24 meses
Berlín	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Bremen	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Brandemburgo	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	12 meses
Hamburgo	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Hesse	Formación y 1r examen estatal	7 semestres	7 semestres	9 semestres	21 meses
Mecklemburgo-Pomerania Occidental	Formación y 1r examen estatal	10 semestres	10 semestres	10 semestres	12 meses Prim./ 18 meses Sec.
Baja Sajonia	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Renania del Norte-Westfalia	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Renania-Palatinado	Grado y máster	8 semestres (6+2)	9 semestres (6+3)	10 semestres (6+4)	18 meses
Sarre	Formación y 1r examen estatal	8 semestres	8 semestres	10 semestres	18 meses
Sajonia	Formación y 1r examen estatal	8 semestres	9 semestres	10 semestres	18 meses
Sajonia-Anhalt	Formación y 1r examen estatal	8 semestres	8 semestres	9 semestres	16 meses
Schleswig-Holstein	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	18 meses
Turingia	Formación y 1r examen estatal	*	9 semestres	10 semestres	24 meses secundaria
	Grado y máster	10 semestres (6+4)	10 semestres (6+4)	**	18 meses Prim./ 24 meses Sec.

Fuente: Elaboración propia

*Universidad de Jena no tiene educación primaria

*Universidad de Erfurt no tiene educación secundaria superior

Anexo 2. Las dieciséis “piedras angulares” que componen la reforma docente (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012)

1. Mayores requisitos y más profesionalismo (*Højere krav og mere faglighed*)
2. Metas de competencia relacionadas con la escuela primaria (*Kompetencemål med sammenhæng til folkeskolen*)
3. Norma de tres asignaturas didácticas (*Norm om tre undervisningsfag*)
4. Fortalecimiento de la profesionalidad básica y la educación general (*Styrkelse af grundfaglighed og almen dannelse*)
5. IT en la formación del profesorado (*IT i læreruddannelsen*)
6. Educación especial e inclusión en la formación del profesorado (*Specialpædagogik og inklusion i læreruddannelsen*)
7. Una mejor práctica (*En bedre praktik*)
8. La estructura de la educación: modulación, tonificación y perspectiva internacional (*Uddannelsens struktur – modulisering, toninger og internationalt udsyn*)
9. Interacción con otras educaciones (*Samspil med andre uddannelser*)
10. Acceso y admisión (*Adgang og optag*)
11. Emprendimiento y desarrollo del talento (*Entrepreneurskab og talentforløb*)
12. El proyecto de licenciatura (*Bachelorprojektet*)
13. Mayor base de conocimientos y práctica (*Øget videns- og praksisbaserings*)
14. Educación continua relevante y focalizada (*Relevant og målrettet efteruddannelse*)
15. Las asignaturas atemporales de la escuela primaria (*Folkeskolens timeløse fag*)
16. Monitoreo y evaluación (*Monitorering og evaluering*)

Anexo 3. Listado de preguntas de las entrevistas semiestructuradas

1. En un contexto de falta de recursos donde se debe priorizar el gasto y se busca la mejora del sistema educativo, si fueras ministra o consejera de educación, ¿por dónde empezarías a modificar de manera urgente?

Formación inicial

2. La AQU presentó un informe donde mostraba la importancia de algunas competencias transversales de los docentes altamente valoradas (responsabilidad en el trabajo, gestión del aula, entrevistas con las familias, trabajo colaborativo, gestión de conflictos, habilidades comunicativas e informáticas, etc.), pero la satisfacción de esas mismas competencias estaba muy por debajo de la grafica anterior.
 - a. ¿Dónde hay que mejorar la adquisición de esas competencias?
 - b. ¿Cómo se puede enseñar o mejorar a lidiar y a comunicarse con las familias y compañeros, o gestionar los conflictos del aula?
3. ¿Crees que llegan suficientemente formados los profesores noveles a la escuela? ¿En qué llegan menos formados? ¿Qué déficit tiene la formación inicial?
4. En las diferentes propuestas de inducción que se han hecho a nivel nacional, la mayoría proponen una selección en el acceso a la profesión, pero dos de ellas también sugieren una selección en la entrada a la formación, ¿debería de haber una selección en el acceso a la formación inicial?
5. En muchos países la investigación es un elemento clave en la formación inicial de docentes y que los estudiantes deben trabajar ya que consideran que aporta habilidades y destrezas al docente, especialmente para conectar teoría y práctica. ¿Cómo se puede incluir la investigación como contenido y competencia en la formación inicial de docentes?
6. Muchos sistemas optan por la vía rápida de la formación de docentes, inclinándose más por un técnico de la educación que por la profesionalización de estos, ¿crees que la inmediatez que envuelve a la sociedad hace que el sistema se dirija hacia una formación docente más tecnicista (cursos de menos duración) y menos profesionalista?
7. ¿Qué aporta ExE a la formación inicial que no pueda aportar la universidad?

Inducción

8. ¿Cuál es el valor añadido de la inducción?
9. En caso de afirmar que es necesario un periodo de inducción, ¿cuál sería el mejor momento para implementarlo?
10. ¿Superar la inducción habilitaría para ejercer plenamente la docencia?
11. En Finlandia optan por un programa de inducción voluntario basado en conversaciones entre iguales con diferentes grados de experiencia. Sin embargo, Alemania apuesta por un modelo más formal, obligatorio y con contenido formativo, ¿crees que el diseño del programa de inducción está asociado a la formación inicial?
12. ¿Qué ocurre si hay un programa de inducción y el docente novel no supera la evaluación?
13. ¿Qué papel debe tener la universidad en la fase de inducción si se decide implementar un sistema de inducción?
14. ¿Qué requisitos debe tener el mentor y quién lo debe formar?
15. Se insiste mucho en un continuo entre las diferentes fases formativas y profesionales del docente, ¿cómo deberíamos establecer esa continuidad entre las diferentes etapas?
16. ¿Crees que consiguiendo la continuidad entre etapas y con una formación inicial y permanente de calidad podríamos obviar la implementación de un programa de inducción?

Prospectiva

17. De cara al futuro, ¿dónde ves a la universidad en cuanto a la formación inicial de docentes? (más implicada, igual, menos...)
18. ¿Cómo ves la formación de docentes: se decantará por una formación rápida y corta, más tecnicista como el caso de los Estados Unidos o vamos hacia una formación más profesionalista de larga duración (nivel de máster) como Alemania o Finlandia?



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación