

SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

Miquel Martínez
Universitat de Barcelona

Fecha de recepción y de aceptación: 17 de noviembre del 2020, 14 de diciembre del 2020

Resumen: El artículo está estructurado en cinco apartados. En el primero se apuntan algunos argumentos a favor de transformar la formación inicial docente. En el segundo se presenta el programa de mejora e innovación en la formación docente MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya y se describen las acciones más relevantes desarrolladas en su primer período entre 2013 y 2018. En el tercero se formula un conjunto de consideraciones para la mejora de la formación inicial del profesorado derivadas de los trabajos del programa MIF. En el cuarto se propone la incorporación de un período de introducción a la docencia- acreditación docente o inducción- previo al acceso a la función docente. Y en el quinto se propone un conjunto de acciones a desarrollar por los diferentes agentes que intervienen en la formación inicial y en la iniciación a la docencia con el objetivo de generar los cambios que han de propiciar innovación y mejora en estas primeras fases del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Formación inicial docente. Inducción. Desarrollo profesional docente. Transformación e innovación. Profesorado. Acceso a la profesión docente.

Abstract: The article is structured into five sections. The first sets out various arguments in favour of transforming initial teacher training. The second presents the MIF Programme of Improvement and Innovation in Teacher Training of the Inter-University Council of Catalonia, and describes the most relevant actions developed during its first stage from 2013 to 2018. A set of considerations derived from the work of the MIF programme is formulated in the third section, aimed at improving the initial training of teachers. The fourth section proposes an introductory period – teaching accreditation or induction – prior to access to the teaching profession. In the fifth section, a number of actions are suggested to be implemented by the different agents who intervene in initial teacher training and introduction to the profession, with the aim of bringing about the changes that should foster innovation and improvement in these first phases of professional teacher development.

Keywords: Initial teacher training. Induction. Professional teacher development. Transformation and innovation. Teachers. Access to the teaching profession.

Las reflexiones y propuestas que se formulan en este artículo han sido posibles gracias al trabajo desarrollado entre 2013 y 2018 por el autor junto a Enric Prats, Teresa Guixé y Ana Marín de la Universidad de Barcelona en el marco del Programa para la Mejora e Innovación en la Formación de maestros MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya.

1. LA NECESARIA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL ACCESO A LA PROFESIÓN

La transformación, revisión y mejora de la formación de los docentes no es una demanda nueva. Está siendo reclamada por la sociedad desde hace años y abordada por las facultades que los forman y también por algunas administraciones educativas, aunque los marcos normativos y la cultura docente y de la administración no la facilita.

Algunas de las razones de esta demanda tiene su origen en los cambios sociales y culturales que comporta la sociedad digital y de la diversidad en la que vivimos, en la que la calidad de la educación, el sujeto que aprende (Whaslh, 2016; Serres, 2014) cómo se aprende (Gros, 2008) y poseer un buen nivel de aprendizaje no significan lo mismo que hace algunas décadas. Otras razones están relacionadas con algunos desajustes entre nuestro sistema de formación docente y el de otros países de nuestro entorno de los que podemos aprender para mejorar.

La formación docente en España continua manteniendo dos culturas y dos itinerarios formativos diferentes y diferenciados según se trate de formar docentes para la educación infantil y primaria o para la educación secundaria. Esta diferenciación no se corresponde con los cambios en un sistema educativo cada vez más comprensivo. Estas diferencias entre culturas, sistemas de formación y percepciones profesionales ubican a los docentes en compartimentos estancos, no facilitan una visión global del proceso educativo ni el trabajo en equipo que podría integrar lo mejor que tiene cada una de las dos culturas y percepciones profesionales. Deberíamos aplicar la filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida al modelo de desarrollo profesional docente, facilitando que la opción del que inicia sus estudios para ser docente - en una u otra etapa del sistema- no sea finalista de por vida y sí en cambio facilite moverse en el sistema educativo con mayor flexibilidad. Tenemos sistemas de formación docente menos polivalentes de lo que hoy conviene a la sociedad y al profesional.

Si miramos a nivel internacional se puede constatar como y desde hace años a nivel europeo (Caena, 2014; Eurydice, 2013; Prats y Marín, 2016)) en un buen número de países se establecen requisitos para acceder a los estudios para ser docente; en doce países establecen el nivel de máster para el desempeño docente; en la formación inicial se incrementa el número de horas de prácticas en centros y se incorpora progresivamente la investigación educativa en los estudios para ser docente. Estas son algunas de las tendencias más notables con las que seguimos manteniendo una distancia que no favorece la mejora en la calidad de la formación docente en nuestro país.

Por otra parte y en el Simposio Internacional sobre formación de maestros celebrado en Barcelona los días 18 y 19 de febrero de 2015, académicos de diferentes países coincidieron en destacar algunas de las tendencias en la transformación de los modelos de formación docente y las condiciones que la posibilitan. (Lavonen, 2016; Fraiser, 2016). De sus aportaciones y de una revisión de la literatura (Darling- Hammond, 2012) enfatizamos las siguientes: lograr un mayor equilibrio entre saberes académicos y profesionales; adoptar un enfoque competencial y a la vez intensificar el aprendizaje de conocimientos en la formación inicial (Martinez, 2016; Prats, 2016); alcanzar una mayor vinculación de la formación académica con la construcción de conocimiento práctico en los centros; ofrecer un enfoque transversal y globalizador en el proceso de formación en las facultades y fundamentar tal formación en la acción de equipos docentes. Y también destacamos la importancia de atraer talento y estudiantes de perfiles diferentes para cursar las titulaciones que capacitan para la docencia e incorporar en los equipos docentes de las facultades profesorado con amplia y reconocida experiencia docente en el sistema educativo.

Más recientemente, el Foro convocado por el Ministerio de Educación en noviembre de 2018 sobre "Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente" (MEFP, 2019) recogió la opinión

de los más de 3000 docentes que participaron virtualmente en el mismo y constató que existe consenso respecto a algunas de las cuestiones clave de la transformación que queremos. En concreto, una amplia mayoría de aproximadamente dos tercios de quienes cumplimentaron el cuestionario se pronuncia a favor de un acceso selectivo a los estudios de formación inicial de los docentes. Cuando se les preguntó su opinión sobre cómo mejorarían la formación inicial, afirmaron que habría que aumentar el tiempo dedicado a las prácticas, revisar la preparación del profesorado universitario desde el punto de vista de su conocimiento sobre la realidad de los centros educativos y revisar la forma de impartir clase en los estudios iniciales. También afirmaron que conviene revisar los contenidos y que echaban en falta aprendizajes relacionados con el desarrollo social y emocional del alumnado, la mejora de la convivencia, resolución de conflictos, la atención a la diversidad y el uso de las tecnologías digitales.

Otra de las diferencias que mantenemos con algunos países, y que algunos sostenemos que sería bueno corregir, es la falta de un periodo de iniciación o introducción en la docencia posterior a los estudios iniciales y que junto a ellos constituyen las primeras fases del desarrollo profesional docente. En nuestro sistema educativo lo más parecido a ese periodo es el año como funcionario en prácticas que el profesorado de los centros de educación pública realiza posterior a superar la oposición. Cuando en el Foro antes citado se les preguntaba sobre la conveniencia de una posible fase de introducción- que en la mayoría de países se denomina “inducción”- a la profesión docente, afirmaban por amplia mayoría- más del 70%- que debería aplicarse a todos los centros financiados con fondos públicos, que debería realizarse antes de la oposición, ser prácticas tuteladas y evaluables, estar remuneradas y de una duración de un año. En algunas de las respuestas sobre la conveniencia de un periodo de inducción se afirma que éste obligaría a repensar la formación inicial.

Por todo ello desde diferentes foros, organizaciones de docentes, agentes sociales y desde las propias universidades y administración educativa la demanda de una transformación en la formación docente y acceso a la profesión esta siendo objeto de análisis. Sin embargo, el acuerdo sobre tal necesidad no viene por el momento acompañado de las acciones que deben propiciarla. Falta tejer alianzas entre todos los implicados y urge hacerlo.

2. UNA EXPERIENCIA PARA AVANZAR EN ACUERDOS Y PROPONER ACCIONES: EL PROGRAMA DE MEJORA E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE MIF

Precisamente este debate sobre la preparación del profesorado y su adecuación a las necesidades del sistema educativo y de la sociedad que ha estado presente a lo largo de la última década de forma recurrente, fue el que propició en Cataluña la creación del Programa de Mejora e Innovación en la Formación inicial de maestros y maestras MIF.

El Programa de Mejora e Innovación de la Formación de Maestros (MIF) fue una iniciativa del Departament d'Ensenyament y del Departament d'Economia y Coneixement de Catalunya, junto con las universidades del sistema universitario catalán implicadas en la formación de maestros y maestras. Se constituyó en junio del 2013 por un periodo inicial de cinco años y mediante un acuerdo del Consejo Interuniversitario de Cataluña que se concretó en la firma de un convenio, en noviembre de 2013, entre las universidades y el Gobierno de Cataluña. El programa continúa en la actualidad en su segundo periodo.

Lo que motivó la creación del Programa fue la necesidad de mejorar la formación inicial de los maestros y maestras en Cataluña, conseguir un mejor equilibrio cuantitativo y cualitativo entre la oferta formativa de las universidades y las demandas del sector educativo. Desde el Departament d'Ensenyament y desde el Consell Interuniversitari de Catalunya se insistía desde el año 2012 en la necesidad de reducir el número de plazas de acceso a los grados de Educación infantil y Educación primaria y en la necesidad de

ofrecer una titulación doble en Educación infantil y primaria para facilitar la polivalencia y mejor ocupabilidad de los graduados y graduadas. La creación del Programa MIF supuso añadir a esta inicial preocupación el objetivo de mejorar la formación inicial de todos los maestros y maestras del sistema. Por ello, los objetivos iniciales del Programa fueron los siguientes:

- Acompañar el proceso de puesta en marcha de la oferta piloto de titulación doble de educación infantil y de educación primaria.
- Hacer el seguimiento y la evaluación de la oferta de titulación doble y otras iniciativas orientadas a mejorar la formación de los maestros.
- Facilitar la movilidad internacional de estudiantes y profesores por medio de estancias en centros educativos e instituciones de formación.
- Constituir un espacio de consulta y documentación en clave internacional sobre experiencias y modelos de formación de los maestros.
- Facilitar el análisis y el debate sobre la formación de los maestros, a partir de la valoración del modelo actual y de las tendencias internacionales.

Para el logro de estos objetivos, a lo largo de los años 2013-2018, desde la coordinación del Programa se propició el intercambio de experiencias y se promovió la investigación en docencia universitaria sobre la formación de maestros. También se fomentaron actividades de debate y difusión acerca de la formación inicial de maestros. Paralelamente, desde el Programa se procedió a un análisis del perfil de los estudiantes que acceden por primera vez a los grados de Educación infantil y Educación primaria; se valoró la conveniencia de establecer unas pruebas de aptitud personal para el acceso a tales estudios y se intensificó la movilidad internacional de los y las estudiantes.

Las actuaciones del Programa MIF¹ no se han limitado a mejorar las titulaciones de magisterio, sino que han incidido, directa o indirectamente, en aspectos laterales, como por ejemplo el acceso a los estudios y a la función docente, dos momentos clave situados en el principio y después del proceso de formación inicial y que constituyen dos puntos críticos en el desarrollo profesional docente.

El programa tiene una intencionalidad triple: reflexiva, propositiva y aplicativa y ha incidido en los ámbitos siguientes: análisis y estudio del modelo formativo generando proyectos de investigación conjuntos entre docentes de escuelas y profesorado universitario; desarrollo de estancias de estudio del profesorado para facilitar un conocimiento directo de prácticas formativas en centros de referencia; elaboración de propuestas para la mejora de nuestras prácticas y modelo formativo y aplicación de resultados de los proyectos de investigación para la mejora de la docencia y aprendizaje en las titulaciones de magisterio.

Partiendo de una concepción sistémica sobre la transformación y mejora del sistema educativo en la que la formación de docentes es una herramienta de indudable relevancia -aunque no la única para su logro- se abordó la gobernanza del programa prestando especial atención a que fuera inclusivo y avanzara colaborativamente. Era imprescindible- continúa siéndolo- que cualquier reforma tenga en cuenta a todos los actores que intervienen como auténticos participantes de un proyecto compartido. Para ello es necesario construir una visión compartida que genere sentido de pertenencia y compromiso para lograr un cambio de perspectiva que suponga interés en determinados objetivos de mejora que sólo se alcanzarán si son comunes.

Son muchas las voces que defienden la necesidad de pactos de estado para una mejora sustancial en la calidad de la educación. En este mismo documento lo estamos proponiendo. Pero la lógica de los pactos

¹ Ver información sobre el programa MIF, acciones desarrolladas y documentos e informes en: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=mif.cat>

para que se alcancen exige pequeños acuerdos sectoriales y que no se formulen a nivel meramente declarativo. Necesitan traducción a nivel propositivo. En ámbitos como el que nos ocupa los cambios menores a veces son incluso más eficaces para el logro de mayores transformaciones que los acuerdos macro y generales.

El programa MIF se constituyó y desarrolló desde este enfoque. Por otra parte, el entramado de la formación del profesorado y el del acceso a la función docente es complejo, y su transformación y mejora requieren estructuras que permitan el diálogo, colaboración y acuerdo entre la diversidad de agentes implicados. Es así que en la constitución y como condición para el inicio del MIF se estableció la participación de todas las universidades públicas y privadas implicadas, la Consejería responsable de las universidades y la Consejería de Educación. Además se contó con la implicación de docentes de especial relevancia y miembros de los movimientos de renovación pedagógica. Lograr que todas las instituciones implicadas compartieran el proyecto, el consejo de coordinación y su comisión técnica fue el primer objetivo del programa.²

Ciertamente, hasta ese momento las relaciones entre las diferentes universidades responsables de la formación de maestros en Cataluña y la Consejería de Educación no eran muy fluidas o, mejor dicho, estaban bastante deterioradas. Varias declaraciones de la Consejería mostraban una confianza escasa en las posibilidades de que fueran las propias universidades las que lideraran el proceso de mejora que se debía activar en torno a la formación de maestros. Desde las universidades y, concretamente, desde las facultades encargadas de la formación de maestros, la actitud de la Consejería y las alusiones frecuentes que caracterizaban a éstos como graduados de bajo nivel no eran compartidas y dificultaban avanzar en una reforma consensuada.

Iniciativas como crear un centro formador de maestros de élite en Cataluña y hacer pivotar casi exclusivamente la clave del éxito educativo en Cataluña sobre la formación de los docentes fueron algunos de los factores que motivaron esta situación y la falta de confianza entre universidades y el Departament d'Ensenyament. Afortunadamente, con la puesta en marcha del Programa MIF, se inició un camino de sinergias entre la administración educativa y las universidades que hizo posible un conjunto de acciones que, inicialmente, parecía difícil poner en marcha.

De entre las acciones desarrolladas destacan las convocatorias de investigación y las acciones de internacionalización. En 2014, 2016 y 2017 el Programa MIF, mediante la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, convocó un concurso competitivo de ayudas de investigación para la mejora y la innovación en la formación inicial de maestros ARMIF para las titulaciones impartidas en las universidades que participaban en el programa. El propósito de esa convocatoria era consolidar un modelo fundamentado en una concepción transversal de la docencia, que integrase contenidos y actividades de materias diferentes, implicase el trabajo del profesorado en equipos docentes y fomentara la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo en los estudiantes, con una vinculación estrecha con la práctica real en centros educativos. En los equipos de los proyectos de investigación se incentivó que su composición fuera interuniversitaria y se estableció como condición que formarían parte del equipo de investigación maestras y maestros en activo.

² El programa cuenta con un consejo de coordinación y una comisión técnica. Forman parte del consejo dos representantes del rectorado de cada universidad- uno de ellos el decano o decana de Educación- el director/a general y el subdirector general de universidades, el secretario de política educativa y el director general de educación infantil y primaria del departamento de Educación de la Generalitat. La comisión técnica que inició el programa en 2013 y hasta el 2018 estaba formada por Montserrat Payes y Xavier Melgarejo docentes del sistema educativo; Jaume Aguilar docente y miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica; Carme Armengol, Francesc Codina, Josep Maria Serra, Enric Prats y Miquel Martínez por parte de las universidades y contó con la colaboración técnica de las pedagogas Ana Marín y Teresa Guixé. Desde 2019 el coordinador del programa es el Prof. Jaume Ametller de la Universitat de Girona.

Mediante esta convocatoria, un total de más de cuatrocientos docentes de ocho universidades y más de ochenta maestros de sesenta escuelas de educación infantil y primaria han desarrollado diferentes estudios e investigación sobre la mejora de la formación de los maestros. Los ámbitos temáticos en los que se desarrollan las investigaciones son las competencias básicas, la competencia lingüística, el prácticum, la identidad docente y las prácticas activas.

En relación con la internacionalización se promovieron acciones para conocer otros sistemas formativos e intensificar la movilidad internacional de profesores y de estudiantes universitarios. En este sentido, una primera acción, en colaboración con el Instituto Iberoamericano de Finlandia, un organismo promovido por el Gobierno finlandés con sede en Madrid, fue una estancia de trabajo en Finlandia, en febrero de 2014, para conocer a fondo el sistema de formación inicial de maestros, acompañados de nuestro añorado colega Xavier Melgarejo, experto en educación y especialista en el sistema educativo finlandés y miembro de la comisión técnica del programa. Los aspectos que nos convenía incorporar a nuestro sistema eran el mecanismo de acceso a los estudiantes de magisterio, el modelo formativo y la vinculación con las escuelas. En la misma línea se convocó un simposio internacional en febrero de 2015 que permitió abrir un debate público sobre la formación del profesorado con participación de ponentes de diferentes países.

En el ámbito de la promoción de la movilidad internacional del profesorado universitario, el Programa MIF inició en 2014 una convocatoria de ayudas (MOBMIF) para estancias en centros internacionales de referencia de corta duración - entre dos y cuatro semanas- en universidades, centros de innovación y de investigación y / o centros educativos fuera del Estado español, con el fin de estudiar iniciativas, experiencias o innovaciones en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria.

3. ANÁLISIS Y PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DEL MIF

Además de las acciones anteriormente citadas y para atender el objetivo principal del Programa, la mejora de la formación inicial de maestros y maestras, se promovieron diferentes grupos y equipos de trabajo que hicieron una revisión de los aspectos que parecían más críticos de dicho proceso de formación. En la constitución de los grupos de trabajo, al igual que se hizo con los equipos de los proyectos de investigación, se incentivó que su composición fuera interuniversitaria y que de ellos formaran parte maestras y maestros en activo.

Cada grupo presentó, al finalizar su trabajo, un informe ejecutivo donde se especificaban el objetivo inicial del grupo, los instrumentos utilizados, la dinámica de funcionamiento, la metodología empleada y los resultados obtenidos, con un repaso del estado de la cuestión y las propuestas ejecutivas planteadas (Martínez, M.; Prats, E. i Marín, A, 2016). En la mayoría de los casos, también se realizaba un pequeño seminario donde exponer públicamente los resultados del trabajo realizado.

Se constituyeron los siguientes grupos: la perspectiva de género; la lengua extranjera; el prácticum; la evaluación de los grados según los planes actuales de estudio; evaluación de indicadores de calidad, costes, perfil de acceso y rendimiento en la doble titulación educación infantil y educación primaria; competencia digital docente; condiciones de acceso a los estudios de grado en educación infantil y primaria; perfil de los estudiantes que acceden a los estudios de maestro y maestra; seguimiento de rendimiento académico y niveles de aprendizaje exigidos en los primeros años de estudio; y de adecuación de las menciones y titulaciones a los perfiles específicos para acceder a la función docente a través de la bolsa de interinos de la administración educativa. Y para integrar las conclusiones derivadas de los diferentes grupos y equipos de trabajo, proyectos de investigación y estancias internacionales, se constituyó un grupo específico para formular propuestas de transformación del modelo formativo.

Más de cincuenta profesionales de la educación, entre profesorado universitario y docentes del siste-

ma educativo, analizaron en profundidad las diferentes temáticas específicas propuestas por el Programa que se consideraron relevantes para la mejora de la formación de maestros y maestras, constituyendo diferentes grupos de trabajo.

Paralelamente, se elaboró un espacio virtual y un conjunto de documentos que recogen resúmenes sintéticos de tendencias en relación con el profesorado y los sistemas educativos a nivel internacional. En este espacio virtual se fueron incorporando los documentos de trabajo de los diferentes grupos y equipos, así como la información, documentos y publicaciones relativas a los proyectos de investigación seleccionados en las diferentes convocatorias, y los informes de las estancias internacionales del profesorado.

El grupo de trabajo sobre condiciones de acceso a los estudios de maestro fue creado en 2015 con el fin de diseñar una Prueba de Aptitud Personal (PAP) que mediante un acuerdo compartido por todas las universidades públicas y privadas que ofrecían estas titulaciones que garantizara que el perfil de los estudiantes que accedían a los estudios reunían las condiciones necesarias para poder cursar satisfactoriamente el primer año de sus estudios universitarios.

El resultado de su trabajo fueron los dos ejercicios de que consta la prueba piloto: competencia lógico-matemática (CLOM) y competencia comunicativa y de razonamiento crítico (CCiRC) y el establecimiento de los criterios de corrección pertinentes. Una vez realizada la prueba piloto, se constituyeron dos nuevos grupos de trabajo para valorar la adecuación de la prueba a sus objetivos y colaborar con la Oficina de Acceso a la Universidad (OAU) en la elaboración y desarrollo de ésta que, a partir de diciembre de 2017, fueron competencia de dicha OAU.

El grupo de trabajo de seguimiento académico, con el fin de lograr unos criterios compartidos entre las universidades participantes en el Programa, se constituyó a través de dos comisiones, una para cada una de las competencias evaluadas en la PAP (CLOM y CCiRC). Su tarea principal consistía en hacer un seguimiento de la consecución y desarrollo de las competencias mencionadas por parte de los estudiantes de magisterio. Por una parte, el grupo de seguimiento de la CLOM estudió la formación matemática y didáctica que reciben los futuros maestros y desarrolla una caracterización y seguimiento de la competencia de análisis matemático-didáctica para la profesión de maestros de infantil y primaria. Por otra parte, el grupo de seguimiento de la CCiRC concretó cómo debe progresar la capacidad crítica y comunicativa de los estudiantes durante los estudios de grado y las metas a alcanzar en finalizarlos en este ámbito.

El grupo de trabajo sobre el modelo formativo analizó los retos de la formación inicial y elaboró propuestas globales de mejora en la estructura y el desarrollo de la formación inicial. El grupo cerró su actividad con un primer documento de trabajo sobre reflexiones y propuestas en torno al modelo formativo que se presentó en un seminario de trabajo celebrado el 14 de diciembre de 2016, en la Universidad Autónoma de Barcelona. (MIF, 2018 a).

Éste se completó con la propuesta del conjunto de acciones estratégicas a desarrollar fruto de un debate con miembros de diferentes organizaciones educativas y movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, administración educativa y expertos en política educativa que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona el 4 de diciembre de 2017. Fruto de este debate se redactó el texto que se presentó públicamente el 16 de octubre de 2018 (MIF, 2018 b) en el Aula magna de la Universidad de Barcelona y que se hizo coincidir con el acto académico de reconocimiento a Xavier Melgarejo fallecido en 2017 y que formó parte de la comisión técnica del programa MIF desde sus inicios en 2013.

Entre sus conclusiones se apunta que: aunque los conocimientos que se aprenden en la formación inicial no son en modo alguno obsoletos, es necesario incorporar nuevos y revisar las maneras de enseñarlos; que el número de horas lectivas en las aulas de las facultades -especialmente en la formación de maestros y maestras- puede reducirse y que se debe avanzar hacia un modelo de docencia y aprendizaje híbrido,

presencial con integración de recursos digitales; que es deseable más exigencia de calidad en los aprendizajes de los y las estudiantes, más estudio personal y más espacios para análisis y solución de casos; más tiempo en centros de referencia formadores de práctica; y más formación en pensamiento pedagógico, didáctica, metodología de la investigación, evaluación y educación inclusiva.

El modelo de formación docente del MIF propone una formación universitaria de 300 créditos que incluya un grado y un máster para poder ejercer en las etapas educativas desde los 0 a los 18 años. Plantea una formación inicial para ejercer como docente con el mismo número de créditos con independencia de la etapa educativa, aunque obviamente con contenidos diferentes. Dibuja una arquitectura en la que el acceso al máster puede realizarse desde diferentes grados- en Educación o en otros ámbitos del conocimiento- y diferentes itinerarios curriculares del máster según etapas y/o ámbitos de conocimiento. Se propone una formación más compleja que la que facilita el nivel de grado. Se sostiene que las titulaciones que conducen al ejercicio de la profesión regulada de la docencia deberán tener no sólo un número de trescientos créditos como mínimo, tal y como sucede ahora en el caso del profesorado de educación secundaria, sino también una formación equivalente al nivel de máster a diferencia de la actualmente exigida para la docencia en educación infantil y educación primaria. La complejidad de la tarea docente, en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, es diferente pero no es menor o mayor en función de la edad del alumnado.

El acceso al máster estaría en función del número de plazas de centros formadores de prácticas y de la tasa de reposición de docentes. Por ello en la propuesta se insiste en la importancia que el grado en educación al igual que sucede con el resto de grados no sea un grado finalista que sólo conduzca a la docencia. Debe ser una formación que permita, además del acceso a otros másteres, el desempeño profesional en otras tareas del sector educativo diferentes a la docencia, ya que el acceso al máster no sería automático desde el grado de educación.

Conviene que esta formación, además de facilitar los conocimientos y las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia hoy, garantice que en el proceso formativo del máster, teoría y práctica han estado estrechamente ligadas y que incluya un prácticum residente intensivo. Debe ser una formación construida alrededor del centro educativo y de la práctica docente como eje vertebrador de la formación del docente y de su identidad personal y profesional, que prepare al futuro docente para que sea un buen referente en lenguaje, razonamiento, lectura, expresión, comprensión crítica y valores, y tiene que fundamentarse en metodologías alineadas con el enfoque transversal globalizador necesario para una buena praxis docente en la escuela actual, integrando práctica reflexiva, cultura de evaluación y una concepción del centro educativo como una organización que aprende, tal y como señalamos en el documento del Grupo de Palma (Grupo Palma, 2018).

Se propone que la arquitectura de la formación inicial de los docentes posibilite la movilidad horizontal y vertical a lo largo de la vida profesional, con sistemas de formación complementaria ágiles, que permitan, junto con la formación continua, actualización y preparación para el ejercicio docente en espacios diferentes de los previstos inicialmente. Y también considera que, como se puede acceder al máster desde diferentes grados, se ofrezca la formación complementaria que haga falta en función del grado de acceso para poder acceder en buenas condiciones y adquirir los conocimientos y las competencias necesarias en cada etapa y ámbito curricular de enseñanza y aprendizaje.

4. DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FUNCIÓN DOCENTE

Una formación inicial alineada con los objetivos de una educación de calidad debe garantizar las condiciones básicas para la incorporación de los ya titulados al aula y al centro en su primer año de actividad

docente (Manso, 2017). Sin embargo, en algunos países esta formación se completa con un periodo de “inducción” o periodo de introducción en la práctica real como docente novel en un centro y que hemos tratado extensamente en otros trabajos (Martínez, M. y Marín, A. 2019). Es lo que en otros momentos hemos identificado como periodo de acreditación docente, y del que estamos a favor. Tal acreditación debería ser condición necesaria para incorporarse a la bolsa de interinos de la administración educativa o para ser contratado por un centro educativo de titularidad privada sea o no concertado.

En el proceso de inducción que proponemos para ser acreditado como docente, la formación inicial recibida adquiere una especial relevancia. Si está alineada con las necesidades actuales de la escuela, el aprovechamiento, eficacia y eficiencia de esta segunda fase del desarrollo profesional docente serán mayores. Por ello no podemos pensar la inducción separadamente de la fase de formación inicial universitaria ni conviene que en la fase de inducción la universidad esté ausente razones (Egido, 2017). Administración educativa y universidades deben compartir esta fase por varias razones: En primer lugar porque además de conducir a la acreditación del docente y/o informar al futuro docente sobre la necesidad de formación complementaria individual puede informar a las universidades sobre la necesidad de cambios y mejoras en la formación inicial.

La evaluación en este periodo conviene que también sea un componente relevante en la de evaluación externa de la calidad de la formación de las universidades. Y en segundo lugar porque es conveniente que las universidades, como centros de formación inicial y continua de docentes, colaboren en este periodo de inducción compartiendo con el profesorado mentor de los centros la formación teórica y práctica que tiene que acompañar a los noveles a lo largo de este curso escolar de inducción y que les tiene que ayudar a analizar la práctica de forma reflexiva (Martínez, Calderón y Villamor, 2019), construir conocimiento práctico (Clarà y Mauri, 2010), hacer propuestas de mejora y vivir el centro educativo como una organización que aprende.

Para que esta fase del desarrollo profesional docente sea eficaz es fundamental garantizar un buen proceso de selección de centros educativos para la acreditación de noveles y que tales centros dispongan de un plan de mentoría reconocida y profesorado formado y en condiciones laborales para ejercerla. De igual manera conviene aprender de los errores cometidos en otros procesos de selección de candidatos para procesos semejantes y evitar procesos de re-examen de los contenidos de la carrera y de proliferación de ofertas de centros preparatorios para superar las pruebas. Los procesos de evaluación y ordenación de candidatos deben contemplar diferentes aspectos de su trayectoria personal, de sus competencias docentes, de su currículum académico, sus habilidades sociales y comunicativas y la evaluación del periodo de prácticum docente de sus estudios anteriores y que posea los conocimientos y competencias necesarias para ser docente en el marco de un sistema educativo inclusivo y plurilingüe y en el contexto de la sociedad digital.

5. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Decíamos al principio que a lo largo de los últimos años se ha podido constatar cómo crecía el nivel de acuerdo sobre el horizonte hacia el que avanzar en la transformación y mejora de la formación y desarrollo profesional docente. Existe ciertamente un consenso sobre la importancia y urgencia de la transformación de la formación del profesorado y de los sistemas de acceso a la tarea docente. La conferencia de decanas y decanos de las facultades responsables de la formación de docentes, diferentes grupos de opinión sobre el tema e iniciativas como el programa MIF que hemos descrito o el grupo de Palma formado por profesorado de diferentes universidades son ejemplo. También lo son y de forma destacada los informes y propuestas recogidos en el monográfico especial sobre la profesión docente, número 489, de Cuadernos de Pedagogía,

el documento a debate con la comunidad educativa y la sociedad que COTEC- Atlántida presente en este monográfico (AA.VV, 2018) o el documento propuesto por el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Valle y Manso, 2018) sobre un modelo de acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR) a partir de tendencias internacionales presentado en mayo de 2018.

Sin embargo, y en función de la experiencia de estos últimos años, mientras este acuerdo se iba forjando no sucedía lo mismo a nivel propositivo. La lentitud de la administración ante los cambios, la de las universidades para cambiar su cultura y práctica docente y la de las organizaciones de docentes para apostar por una auténtica transformación que no esté limitada por actitudes conservadoras y de mantenimiento de la situación actual son factores que dificultan el cambio. En lo que sigue formularé un conjunto de propuestas que afectan a algunos de los actores implicados y que deberían ser objeto de acciones específicas si en verdad lo que se declara como algo necesario queremos que sea una realidad.

Son propuestas que no requieren grandes cambios de marcos legales - aunque sí se produjeran en la misma línea sería muy pertinente- pero sí voluntad política y capacidad de liderazgo en las instituciones implicadas. Son propuestas que son realizables si se aprovechan creativamente las posibilidades del sistema.

Efectivamente, conviene y urge una regulación legal que genere las condiciones para la transformación educativa que necesita nuestro país porque aunque las leyes no cambian la realidad, sí crean las condiciones que posibilitan su transformación. Son condición necesaria pero no suficiente. En el tema que nos ocupa para que la realidad cambie además hace falta compromiso y alianzas entre todos los actores del proceso, lo que significa generosidad y diálogo para la construcción de un nuevo enfoque en formación y desarrollo profesional del profesorado. Y también determinados cambios en la cultura docente del profesorado universitario y en la cultura sobre la evaluación y el desarrollo profesional docente de los responsables de los procesos correspondientes. Estos cambios sin duda serán más fáciles si además disponemos de los marcos normativos que generen las condiciones adecuadas para que no dependan de actitudes voluntaristas o sólo del esfuerzo personal.

Cinco son los retos principales que destacamos para afrontar tal transformación. El primero consiste en garantizar un buen comienzo y seguimiento de los estudios que conduzcan a la docencia, y para ello es necesario establecer los procedimientos que comprueben que los estudiantes que quieren ser docentes reúnen las competencias y conocimientos suficientes para iniciarlos. El segundo está relacionado con el enfoque del modelo de formación de las facultades y su transformación, tal y como hemos expresado en apartados anteriores y al que se debe avanzar en función del contexto y práctica formativa de cada universidad. El tercero se refiere a la calidad del aprendizaje de los estudiantes que debe fomentar el profesorado universitario y por ende a la que aquellos deben propiciar en su alumnado cuando sean docentes. El cuarto está relacionado con el acceso a la docencia universitaria para formar docentes. Y el quinto con el acceso a la profesión y el diseño de un periodo de práctica profesionalizadora en el que el novel aprenda y comparta con un equipo docente la realidad de la práctica en un centro y permita acreditar o no su idoneidad para la docencia y la tarea educadora.

1. Garantizar un buen comienzo de los estudios que conducen a la docencia

Con independencia de las pruebas de acceso a los estudios de grado y máster que conducen al ejercicio docente en educación infantil, primaria y secundaria, las universidades deben garantizar que los estudiantes poseen las competencias necesarias comunicativamente, en comprensión crítica y en razonamiento lógico-matemático desde el primer año de estudios. Además de ser una condición necesaria para un aprovechamiento adecuado de los mismos también lo es para desempeñar bien su función como estudiante en prácticas en un centro educativo y ser referente para su alumnado. Hoy por hoy obtener una puntuación

alta en las pruebas de acceso a la universidad no es garantía de estar en posesión de tales competencias.

2. Fomentar condiciones docentes para un nuevo enfoque en la formación

La administración responsable de universidades y las universidades en el marco de sus competencias deben establecer un coeficiente de estructura docente y experimentalidad para los estudios en educación que propicie las condiciones docentes y de aprendizaje adecuadas para un enfoque globalizador, de integración teórico práctica y con ratios adecuados. El coeficiente actual por debajo de lo que debería ser no es en modo alguno adecuado para el cambio de cultura en el quehacer docente del profesorado de las facultades.

Paralelamente y para incentivar tal enfoque se deben promover proyectos de innovación y mejora de la calidad de la formación inicial docente mediante contratos programa que afecten al conjunto de una titulación y fomenten la creación de equipos docentes por materias y grupos clase, una buena coordinación con los centros formadores de prácticas de estudiantes futuros docentes desde un enfoque globalizador y competencial de la formación.

3. Profundizar en la calidad de los aprendizajes

La actual sociedad, de la información y la diversidad es más compleja que antes y para lograr el éxito educativo personal y académico del alumnado y avanzar hacia una sociedad de la creación del conocimiento, más justa e inclusiva requiere una mejor y más completa preparación de los docentes. Requiere que su formación adopte un enfoque competencial, aprendizaje más profundo, más formación disciplinar en el caso de la educación infantil y primaria y más formación psicopedagógica y didáctica en la educación secundaria, y nuevos conocimientos y estrategias para abordar su tarea en una escuela y sociedad inclusiva. Conviene establecer un marco de referencia de los estándares de niveles de aprendizaje de los futuros docentes que sea fruto de acuerdos interuniversitarios y permita un seguimiento compartido de la calidad de la formación que reciben. En este sentido, además de los saberes académicos, los docentes deben aprender de la escuela y su realidad saberes escolares derivados del conocimiento práctico y para ello se requiere mayor coordinación entre universidades y centros educativos formadores de estudiantes en prácticas. El encuentro entre estos dos tipos de saberes es clave en su formación. Las administraciones educativas deben cuidar especialmente la selección de estos centros y dotarlos de los recursos suficientes para que puedan disponer de un plan de mentoría adecuado y de la formación y dedicación del profesorado para ejercer como mentores de los estudiantes.

Conviene que el futuro docente se encuentre acompañado en sus prácticas por un equipo que le observe y valore sus competencias como educador y docente y que viva la dinámica del centro, de las relaciones con las familias y no sólo la del aula. El trabajo colaborativo entre los tutores de universidad y los mentores de los centros es capital para poder compartir espacios para que los estudiantes o docentes noveles puedan construir conocimiento práctico y para hacer un buen seguimiento de su identidad docente a nivel personal, profesional y social.

4. Modificar los criterios para el acceso a la docencia universitaria en la formación de docentes

Las universidades y las agencias de evaluación y acreditación de profesorado universitario deben considerar como mérito de especial relevancia y/o condición para la contratación, acreditación y promoción del profesorado los méritos docentes y servicios prestados en centros de educación infantil, primaria y secundaria. El profesorado que está formando docentes hoy no tiene necesariamente ni la experiencia ni el suficiente conocimiento de la escuela ni de la realidad educativa, familiar y antropológica del alumnado hoy. La integración en la docencia de las facultades de cuestiones relacionadas con la realidad social y de la escuela, la innovación educativa y la investigación en educación se logra mejor y es más eficaz cuando

forma parte de sus departamentos profesorado que ha estado o está vinculado profesionalmente al aula y al centro. No se trata de incrementar el número de profesorado asociado, se trata de incorporar un nuevo perfil de profesorado semejante al profesorado vinculado en el ámbito de la salud y/o de cambiar los criterios de acreditación para acceder a la carrera académica. De igual manera, la actividad investigadora que es importante que esté presente en toda Facultad de Educación puede contribuir más eficazmente a la mejora de la educación y desarrollarse con una mayor responsabilidad social si este profesorado forma parte de sus equipos de investigación. Del mismo modo su presencia podría contribuir al desarrollo de programas de doctorado mixto Universidad- Escuela semejantes a los doctorados industriales en otros sectores.

5. Promover un nuevo sistema de acceso a la profesión

En tanto la legislación no permita una estructura 3+2 para acceder a la profesión docente en las etapas de educación hasta los 18 años del alumnado, las universidades en colaboración con la administración educativa convendría que promovieran – inicialmente en plan piloto- nuevos sistemas de acceso a la profesión. En concreto, y en aquellas universidades y territorios más motivados por la mejora de la formación y desarrollo profesional docente, se podrían ofrecer postgrados en educación que complementaran la actual formación de grado o máster y capacitaran según la titulación de origen para ejercer en las diferentes etapas de la educación primaria y secundaria obligatoria. Esta formación sería de postgrado residente intensivo de un año de duración en cuestiones emergentes y necesidades educativas de los centros. La evaluación favorable de este periodo debería ser un componente relevante en los procesos de selección, promoción y desarrollo profesional en los que pueda participar el docente y debería significar un mérito de especial relevancia o para acceder a la bolsa de interinos y a la contratación como docente. Se trataría de experiencias piloto que informarían sobre el mejor diseño y seguimiento del periodo de acreditación mencionado en apartados anteriores y que además permitirían en los centros el trabajo en equipo entre profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria en la línea de los Institutos- Escuela.

Para afrontar mejor estos retos es preciso tejer alianzas entre todos los agentes implicados. La constitución de un espacio de colaboración o mesa que garantice el seguimiento y mejora de la calidad de la formación y desarrollo profesional docente puede ser una buena vía. Probablemente debe ser un espacio a nivel territorial que integre universidades, administraciones educativas, organizaciones de docentes y agentes sociales. Tal espacio podría ser un lugar en el que establecer colaborativamente estándares competenciales tanto en la formación inicial docente - aspecto antes mencionado- como en la evaluación del profesorado novel y en las diferentes fases del desarrollo profesional. De igual modo sería un buen espacio para avanzar hacia modelos de formación continua del profesorado más ligados a su desarrollo profesional y más arraigados al contexto y territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2018) “Profesión docente, desafíos y perspectivas”. *Cuadernos de Pedagogía*.489.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, Backgroundnote for the ET2020 Working Group on Schools Policy, Comissió Europea. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). “Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la practica”. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2): 199-207.
- Darling-Hammond, L. and Lieberman, A. (2012) *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London New York: Routledge.
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro. *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Coords. H. Monarca, y B.

- Thoilliez .Madrid: Editorial Síntesis. 133-146.
- European Commission /EACEA/EURYDICE. (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf
- Fraser, J.W. (2016) “Debating teacher education in the United States Universities and their critics”. *Bordón*. 68(2): 35-50.
- Gros, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- GRUPO PALMA para la mejora de la formación inicial del profesorado. (2018). *La universidad y la formación inicial del profesorado*. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears (Document intern no publicat).
- Lavonen, J. (2016) “Educating professional teachers through the Master’s Level Teacher Education Programme in Finland”. *Bordón*. 68(2): 51-68.
- Manso, J. (2017) Rupturas en la iniciación profesional del docente. Riesgos y posibilidades. *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Coords. H. Monarca, y B. Thoilliez .Madrid: Editorial Síntesis. 109-122.
- Martínez, M. (2016) “La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida”. *Bordón*. 68(2): 9-16.
- Martínez, M., Prats, E. i Marín, A. (2016). “La Millora de la formación inicial de Mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF”. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9 :24-42. <http://www.publicacions.iec.cat>
- Martínez, M i Marín, ,A. (2019). De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència. Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2018. Dir. J. Riera. Barcelona: *Fundació Jaume Bofill*.491-535.
- Martínez, M.; Calderón, I. Y Villamor, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Coord J.Vera. Málaga: Editorial GEU
- MIF. Programa de millora i innovació en la formació de mestres (MIF). (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Extret el 9 d’octubre de 2018, de <http://mif.cat>.
- MIF. Programa de millora i innovació en la formació de mestres (2018). *Millora de la formació inicial per a la docència. Accions estratègiques*. Extret el 5 de desembre de 2018, de <http://mif.cat>.
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Informe de síntesis de las aportaciones al Foro Educar para el siglo XXI. *Desafíos y propuestas para la profesión docente*. <https://docplayer.es/176322630-Informe-de-sintesis-de-las-aportaciones-al-foro-educar-para-el-siglo-xxi-desafios-y-propuestas-para-la-profesion-docente.html>
- Prats, E. (2016) “La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas;: mirada internacional”. *Bordón*. 68(2): 19-33.
- Prats, E y Marín, A. (2017) La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. *La profesionalización docente: debates y propuestas* Coords. H. Monarca, y B. Thoilliez .Madrid: Editorial Síntesis. 17-30.
- Serres, M. (2014) *Ditona*. Barcelona: Gedisa.
- Valle, J.M. y Manso, J. (Dir) (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General.
- Walsh, L. (2016) *Educating Generation Next: Young People, Teachers and Schooling in Transition*. New York: Springer