

FIRMA INVITADA



POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA

TEACHER TRAINING POLICIES AND THE IMPROVEMENT OF EDUCATION SYSTEMS: SOME REFLECTIONS FROM THE SPANISH EXPERIENCE

Alejandro Tiana Ferrer (UNED)

RESUMEN

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es considerada hoy en día un factor fundamental para el progreso de los sistemas educativos y la mejora de la calidad de la educación. Diversos estudios internacionales han subrayado recientemente esa apreciación, intentando ofrecer sugerencias válidas para la formulación de políticas educativas en ese ámbito. España, como otros países, ha emprendido en los últimos años la reforma de la formación inicial del profesorado, revisando las titulaciones académicas que conducen a la docencia y sus correspondientes planes de estudio. En este trabajo se aborda el análisis de dicho cambio, desde una perspectiva amplia, estableciendo comparaciones con la situación existente en otros países y poniendo en conexión la formación docente con las políticas generales relativas al profesorado. Para ello se comienza revisando las aportaciones de algunos estudios recientes que relacionan la mejora de los sistemas educativos con el refuerzo de la formación docente. A continuación se abordan sucesivamente las políticas de formación inicial y de formación continua del profesorado, haciendo algunas reflexiones sobre las posibilidades, las limitaciones y los desafíos de la situación española actual. Finalmente, se propone la consideración de las políticas de formación en el contexto de las políticas de carácter general relativas al profesorado.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, Formación permanente del profesorado, Políticas educativas, Desarrollo profesional del profesorado, Identidad profesional del docente, Mejora de los sistemas educativos

ABSTRACT

Teacher training - both initial and in service - is largely considered as a key factor for the progress of education systems and the improvement of the quality of education. Several international studies have recently underlined that idea offering valid suggestions for designing and developing educational policies in that field. Spain, like some other close countries, has undertaken in the last years the reform of initial teacher training, revising the existing degrees and curricula to train future teachers and proposing new academic arrangements. In this paper this process of change is analyzed from a broad perspective, making comparisons with other countries' situations and connecting it with more general educational policies on teaching and teachers. With that purpose, the paper starts by reviewing several recent studies reflecting upon the connections between the reinforcement of teacher training and the improvement of education systems. It continues by successively analyzing initial and permanent teacher training policies, reflecting upon the current Spanish situation and it ends by proposing the inclusion of them in the context of general educational policies on teaching and teachers.

Key Words: Initial teacher training, Permanent teacher training, Educational policies, Professional development of teachers, Teachers' professional identity, Improvement of education systems

La Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en mayo de 2006, introdujo algunos cambios importantes en la formación inicial del profesorado de los niveles anteriores a la universidad. Como es bien sabido, las transformaciones fundamentales consistieron en la conversión de los estudios de Magisterio en título de Grado y el establecimiento de un nuevo Máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria. En el año 2007 se aprobaron los requisitos que debían cumplir los planes de estudio conducentes a esas titulaciones. Y a partir del curso 2009-2010 comenzaron a impartirse las nuevas enseñanzas.

Teniendo en cuenta que la formación del profesorado es unánimemente considerada un factor fundamental para la mejora de la calidad de la educación, parece oportuno preguntarse acerca de qué representa este cambio, cuáles son sus fundamentos, qué alternativas existen y qué desafíos se plantean para conseguir que tenga éxito. Y para ello conviene echar también una mirada a lo que sucede en nuestro entorno, a las políticas aplicadas en otros lugares, sin limitarnos a analizar solamente lo que sucede dentro de nuestras fronteras.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar desde una perspectiva amplia el proceso de cambio emprendido y dar así respuesta a algunos de los interrogantes formulados. No se pretende emitir un juicio o una valoración sobre una experiencia que aún está en desarrollo. El objetivo es más modesto y consiste simplemente en reflexionar acerca de los cambios introducidos desde una perspectiva comparada. Es justo avisar al lector que, en tanto que persona directamente implicada en la elaboración y aprobación de la LOE, mi mirada no puede ser completamente neutral. Pero espero que al menos tenga la dosis necesaria de desapasionamiento y objetividad que requiere un trabajo académico.

1. El papel de la formación del profesorado en la mejora de los sistemas educativos

La preocupación por la mejora de la calidad de la educación no es nueva. Hace ya dos décadas que los ministros de Educación de los países miembros de la OCDE se reunían en París para discutir colectivamente cómo ofrecer una educación y una formación de calidad a todos sus ciudadanos (OECD, 1992). Puede decirse que aquella fue una reunión importante, puesto que por primera vez los ministros de los países más desarrollados establecieron de forma conjunta una meta tan ambiciosa. Conviene recordar además que era el momento en que se estaba iniciando la publicación de la serie titulada *Education at a Glance*, que recopila y difunde un conjunto de indicadores internacionales de la educación y que se ha convertido en una herramienta de primer orden para comparar los sistemas educativos. Y apenas unos años más tarde comenzaban los trabajos que conducirían a la puesta en marcha del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA), que tanta relevancia ha llegado a adquirir.

El programa PISA se ha convertido en un instrumento de gran valor para analizar los resultados que consiguen los sistemas educativos. Es sabido que ha ejercido una gran influencia en muchos países y que ha provocado intensos debates, tanto públicos como especializados, acerca de la situación de la educación (Tiana, 2009; Luzón y Torres, 2009). Por ese motivo no resulta extraño que sus conclusiones hayan sido tomadas como base sobre la que apoyar otros análisis e investigaciones más detenidas.

Entre los trabajos basados en PISA, aunque yendo mucho más allá del simple análisis secundario de sus datos, conviene destacar dos informes realizados recientemente por la consultora McKinsey&Company. El primero está dedicado a analizar cómo los países con mejor rendimiento educativo han llegado a esa situación (Barber y Mourshed, 2007). El segundo da un paso más allá, analizando cuáles son los factores que explican la mejora de los sistemas educativos que más progreso han experimentado en los últimos años (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Sin duda se trata de dos informes que están llamados a tener una gran influencia y a convertirse en objeto de estudio y de debate, tanto por su planteamiento como por sus resultados.

El primero de esos informes (*How the world's best-performing school systems come out on top*) se basa en un estudio amplio de la literatura existente, un conjunto de entrevistas con agentes de los sistemas identificados y el estudio de algunos casos nacionales significativos, con objeto de dar respuesta al interrogante planteado en el título. Los autores dejan expresamente de lado el estudio de factores tales como los pedagógicos o los curriculares, por importantes que puedan ser, para centrarse en los de carácter sistémico.

La principal conclusión del estudio es que el factor que más influye en los resultados obtenidos por los estudiantes es la calidad de sus profesores, dejándose sentir especialmente su influencia en los primeros años de escolaridad. Para los autores del informe, las tres prácticas en que coinciden los países con mayor éxito son las siguientes: a) consiguen que los mejores estudiantes sean candidatos a la docencia; b) los convierten en buenos docentes; y c) aseguran que todos los alumnos reciben una enseñanza excelente.

Las dos primeras de estas conclusiones se formulan en el informe de un modo atractivo, que ha influido en la notable difusión que han alcanzado: “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores” y “el único modo de mejorar el rendimiento consiste en mejorar la instrucción”. Ambas conclusiones tienen implicaciones importantes para la formación del profesorado, que conviene analizar.

Para los autores del estudio, conseguir tener los mejores docentes es el resultado de dos estrategias complementarias: por un lado, seleccionar a los mejores estudiantes para que sean profesores; y por otra, pagarles un buen salario inicial una vez ingresados a la docencia. En su opinión, ambos factores tienen un impacto claro y demostrable sobre la calidad del profesorado.

Para contar con los mejores estudiantes, el informe considera decisivo que la selección se realice con carácter previo a la formación inicial. Este modo de proceder ofrece dos ventajas importantes: en primer lugar, aumenta el estatus de los estudios de profesorado, al hacerlos más exigentes; en segundo lugar, permite utilizar mejor los recursos disponibles, al disminuir la masificación. Los mecanismos concretamente utilizados para efectuar tal selección pueden ser muy diversos, pero lo importante es que se apliquen. Esa decisión debe llevar además aparejada la exclusión de aquellos estudiantes que, una vez comenzados sus estudios, no demuestren poseer las habilidades necesarias para ejercer la docencia. Como se dice provocativamente en el informe, “una mala decisión de selección puede resultar hasta en 40 años de mala enseñanza”.

Sin duda, esta primera conclusión plantea varios desafíos para las políticas de formación inicial del profesorado. Son muchos los sistemas educativos que, al igual que el español, no seleccionan a los estudiantes que quieren acceder a carreras orientadas a la docencia. Se acepta a un número mucho mayor de estudiantes que los puestos de profesores realmente disponibles y posteriormente se aplican sistemas rigurosos de selección para acceder a un puesto de trabajo. La experiencia de un país con resultados sobresalientes, como Finlandia, parece contradecir dicho tipo de política (Melgarejo, 2006). En opinión de los autores del informe, ese mecanismo conduce a la frustración de muchos docentes potenciales, a la falta de atractivo de la carrera

para los mejores estudiantes y a un gasto indiscriminado de recursos, al tener que formar a personas que luego no podrán ejercer.

Una vez realizado el acceso a la profesión docente, el desafío consiste en mejorar de manera continua la enseñanza impartida por los nuevos docentes. En el informe se subraya la necesidad de que los docentes lleguen a ser conscientes de las debilidades de su práctica, que comprendan cuáles son las mejores prácticas y su sentido y que estén motivados para introducir las mejoras necesarias. Esos objetivos se pueden alcanzar a través de enfoques tales como el desarrollo de habilidades prácticas durante la etapa de formación inicial, el establecimiento de tutorías para apoyar al profesorado en su trabajo docente, la formación de líderes instructivos eficaces y la oferta de posibilidades para que los profesores puedan aprender de otros docentes.

Esta segunda conclusión plantea algunos desafíos para la formación inicial del profesorado, pero sobre todo para la permanente. Como puede apreciarse, abre un abanico de posibilidades que va mucho más allá de la oferta de cursos de formación, puesto que propone reforzar el aprendizaje en la tarea y plantea la participación en centros convertidos en organizaciones capaces de aprender. Y todo ello sin olvidar que la calidad del profesorado no puede interpretarse solamente en clave de su formación, sino también de las oportunidades existentes para un verdadero desarrollo profesional.

El segundo informe (*How the world's most improved school systems keep getting better*) avanza más allá del primero, descendiendo al estudio de los factores generales y específicos que explican los procesos rápidos de mejora experimentados por veinte sistemas educativos seleccionados. Se trata de un estudio con una metodología más sofisticada que el anterior, cuyo propósito es “ver el bosque sin perderse en los árboles”, según la analogía utilizada por los propios autores.

En este caso distinguen cinco grupos de países, calificándolos de acuerdo con su rendimiento en PISA: pobre, suficiente, bueno, muy bueno y excelente. El rasgo común a todos ellos es que han mejorado rápidamente sus resultados escolares en los últimos años, avanzando al menos de uno de estos escalones al siguiente. Por lo tanto, entre los 20 sistemas educativos seleccionados (unos nacionales y otros regionales o locales) hay niveles muy dispares de rendimiento, pero una coincidencia básica en su ritmo de mejora, demostrando así que cualquier sistema puede mejorar independientemente del nivel en el que se encuentre.

A continuación, el informe analiza los principales factores que explican ese avance, más allá de la heterogeneidad de situaciones de partida. De ese modo se identifican un conjunto de intervenciones características del paso de cada nivel de rendimiento al siguiente, aunque deban ser luego contextualizadas para adaptarlas a la situación respectiva. Junto a ello, se señalan los mecanismos que han permitido a dichos sistemas sostener el esfuerzo a lo largo del tiempo y las condiciones necesarias para iniciar el proceso de mejora.

Se trata de un informe rico y complejo, que requiere una lectura cuidadosa. Pero a los efectos del análisis que aquí se aborda, vale la pena destacar algunas conclusiones que pueden resultar aplicables al caso de España. De acuerdo con los parámetros del informe, nuestro país se situaría en la parte baja del escalón considerado “bueno”, con lo que el desafío actual consistiría en mejorar hasta el escalón denominado “muy bueno”.

Según los análisis realizados, el factor clave para lograr ese avance consistiría en dar forma a la profesión docente. Esta formulación tiene varias implicaciones. En primer lugar, se trataría de aumentar la valía de los nuevos docentes, mediante la elevación del nivel de entrada de los candidatos y la mejora de la calidad de su formación. En segundo lugar, se debería mejorar el desarrollo profesional del profesorado, aumentar sus oportunidades de aprendizaje de

si mismo y de los otros, establecer tutorías o sistemas de asesoramiento o mentoría (*coaching*) que permitan a los profesores mejorar sus habilidades de manera continua y ofrecer una carrera profesional con los incentivos adecuados. En tercer lugar, habría que fomentar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos y dar flexibilidad a éstos últimos para organizarse de acuerdo con sus necesidades. Como puede apreciarse, en este nivel de desarrollo no se trataría fundamentalmente de establecer un sistema rígido de mejora del rendimiento, impuesto y controlado desde afuera, sino de aprovechar y reforzar las oportunidades de mejora existentes.

En conjunto, se trata de todo un programa de actuación para la mejora escolar, que tiene implicaciones importantes para la formación tanto inicial como continua del profesorado. Se puede estar de acuerdo total o parcialmente con las conclusiones de ambos estudios, pero no cabe duda de que apuntan a un conjunto de elementos muy pertinentes para revisar nuestras políticas de formación del profesorado.

2. Las políticas de formación inicial del profesorado

Como se señalaba al comienzo, España acaba de emprender una reforma de la formación inicial del profesorado, que aún se encuentra en pleno proceso de implantación. En consecuencia, no resulta posible valorar todavía sus logros efectivos, sino que tenemos que conformarnos con analizar fundamentalmente su diseño, lo que constituye una limitación importante.

Este cambio parece llegar en buen momento, a la vista de las conclusiones de los estudios mencionados. En efecto, nuestro sistema educativo se encuentra en una situación intermedia a escala mundial en lo que respecta a los resultados de aprendizaje y el desafío consiste en avanzar a un nivel de mayor excelencia. De acuerdo con el segundo informe de los comentados, la actuación prioritaria en esta situación no debe consistir en reforzar la enseñanza de los saberes elementales, ni en adoptar mecanismos de control riguroso del funcionamiento del profesorado y de los centros educativos, políticas que resultan necesarias para conseguir avances en los escalones inferiores, sino más bien en reforzar la profesionalidad docente, lo que incluye expresamente la mejora de la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

Es evidente que los informes anteriores no han sido en nuestro caso un elemento detonante del proceso de cambio de la formación del profesorado, entre otras razones, porque se han elaborado posteriormente a su puesta en marcha. Pero eso no quiere decir que la convicción que impulsó la transformación estuviese equivocada, sino que más bien avala su acierto.

Lo que sí tuvo un impacto indudable en el propósito de reforma de la formación inicial del profesorado fue la insistencia de la Comisión Europea en la necesidad de mejorarla, para lo cual puso en marcha en 2002 un grupo de trabajo con objeto de reflexionar sobre ese asunto, que tuvo su resultado más patente en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 3 de agosto de 2007, con el título *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). El documento fue objeto de discusión en el mismo periodo en que se preparaba y lanzaba la reforma, con lo que resultó posible tenerlo en cuenta en su diseño.

El documento responde a la doble convicción de que, por una parte, la profesión docente es cada vez más compleja y las exigencias al profesorado van en aumento, y por otra, que mejorar la calidad de la formación de los docentes es un objetivo fundamental para los sistemas educativos europeos. Con esa perspectiva, la Comisión propuso una serie de medidas políticas, entre las que cabe destacar las tres siguientes: considerar la formación y el desarrollo profesional de cada docente como una tarea permanente, estructurada y financiada como corresponde; asegurar una continuidad ininterrumpida de formación que abarque la etapa inicial,

la introducción a la docencia y el desarrollo profesional continuo; y ofrecer la posibilidad a los docentes de adquirir en cualquier momento de su carrera toda la gama de conocimientos de las materias que imparten, así como las actitudes y capacidades pedagógicas necesarias para hacerse cargo de sus propios itinerarios de aprendizaje profesional.

La Comunicación mencionada tiene el valor de situar la reflexión y el debate acerca de la formación docente en una perspectiva europea, desbordando los límites territoriales de los Estados miembros. La toma en consideración de esa dimensión europea permite afrontar un debate más rico y menos condicionado por la situación real de cada país concreto.

En lo que se refiere a las opciones políticas que se plantean para la formación inicial del profesorado, la primera consideración que cabe hacer se refiere a su duración. Se trata de un indicador muy elemental, puesto que no desciende a la organización de esa etapa, ni entra en sus contenidos, pero al menos tiene la ventaja de ser fácilmente comparable.

De acuerdo con la información elaborada en 2006 por Francesc Pedró a partir de datos de la OCDE, la duración más habitual de la formación inicial de los docentes de educación primaria en los países miembros era de cuatro años (Pedró, 2006). En ese momento, a los maestros españoles se les exigía un título de Diplomado, de tres años de duración. Por lo tanto, la transformación de Magisterio en un título de Grado, de cuatro años, no hizo sino situar a España en condiciones similares a la mayoría de los países de nuestro entorno.

Esta extensión responde en líneas generales a las tendencias más avanzadas que se pueden apreciar en los países desarrollados. Es justo reconocer que no fue una decisión aislada, sino que derivó del marco general adoptado para la reforma de los títulos universitarios, pero independientemente de su origen, el efecto se puede considerar positivo.

Algo más compleja es la situación del profesorado de educación secundaria. De acuerdo con el análisis de Pedró, los países de la OCDE diferencian frecuentemente la formación del profesorado de educación secundaria inferior (la ESO en nuestro caso) y la del ciclo superior (nuestro bachillerato). Los primeros reciben una formación cuya duración más habitual es de cuatro años, mientras que los segundos suelen tener una formación más larga y especializada.

En el caso español no existe esa distinción en la formación del profesorado de los diversos niveles y ciclos de la educación secundaria ni ha llegado a plantearse de manera seria. Todos ellos pueden ejercer en cualquiera de sus niveles, que además se ubican en los mismos centros, lo que no sucede en todos los países europeos. La decisión de exigir un título específico de Máster para acceder a la docencia implica exigir al profesorado una formación inicial de cinco años, lo que sitúa a los docentes españoles de ESO entre los que tienen una formación más prolongada en el marco de la OCDE, aunque no sea el caso del profesorado de bachillerato. No parecen existir en la actualidad condiciones adecuadas para plantear esa diferencia de formación, pero es cierto que está dando buenos resultados en algunos países de nuestro entorno, sobre todo en la medida en que se tiende hacia una mayor integración de la formación inicial del profesorado de la educación básica.

Más relevantes para analizar la formación docente que su duración son otras cuestiones relativas a sus contenidos o su organización. Comenzando por este último aspecto, conviene recordar que existen a grandes rasgos dos modelos distintos de organización de dicha formación, el *sucesivo* y el *simultáneo*. En el primer modelo, la formación propiamente orientada a la docencia viene precedida por una formación general en algún campo específico del conocimiento. En el segundo, ambos componentes se reciben de forma paralela a lo largo del proceso formativo, con distintos grados de integración. Obviamente, existen modelos

híbridos, como podría ser el caso de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) franceses (Lapostolle y Chevaillier, 2009).

El modelo español es de tipo sucesivo, lo que no ha dejado de suscitar algunas críticas. En general, muchos especialistas de la educación tienden hoy a preferir los sistemas simultáneos, por considerar que contribuyen de manera más clara a la configuración de la identidad profesional de los docentes (Marcelo, 2009a). No obstante, en el ámbito europeo no es una opinión unánimemente aceptada, ya que algunos reconocidos expertos consideran que el dominio científico de una determinada área de conocimiento resulta absolutamente imprescindible en la educación secundaria (Nóvoa, 2009).

Hay que reconocer la influencia que ejercen las tradiciones universitarias y académicas en el tipo de configuración, simultánea o secuencial, que se adopte. Así, el peso que tiene en España el modelo universitario tradicional ha influido notablemente en la imposibilidad de crear un título de licenciatura específicamente orientado a la docencia en la educación secundaria, de manera similar a lo que sucede en la educación infantil y primaria, pese al apoyo de que han gozado por parte de algunos reconocidos especialistas españoles (Esteve, 2009). Conviene recordar a este respecto que en el proceso de reforma de los planes de estudio universitarios de los años noventa se intentó introducir un título semejante, que finalmente no llegó a ser aprobado. Ese fracaso continúa pesando e influyó de manera decisiva en la renuncia a recuperar aquella propuesta en la reforma actual. Que el asunto no es trivial se pone también de manifiesto en la contestación que recibió el establecimiento del nuevo Máster de formación docente por parte de algunos sectores académicos que reprochaban que dicho complemento de formación fuese de carácter pedagógico y no disciplinar.

En cualquier caso, no cabe duda de que estamos ante un aspecto al menos discutible de la reforma española actual. Es cierto que el Máster puede proporcionar la formación que requiere el profesorado de educación secundaria para hacer frente a la tarea docente en la actualidad, pero no cabe obviar los problemas que una formación específica tan tardía provoca para la construcción de una identidad profesional docente. Hay que subrayar además que esta cuestión de la identidad profesional del docente constituye uno de los puntos críticos de cualquier proceso de formación docente (Bolívar, 2006).

En relación con los contenidos de la formación docente, Cecilia Braslavsky apuntaba hace años las cinco competencias fundamentales cuyo desarrollo debía fijarse como objetivo central, que configurarían otras tantas dimensiones formativas y de las que cabría deducir sus ámbitos y sus contenidos: pedagógico-didáctica, institucional, productiva, interactiva y especificadora (Braslavsky, 1999). Más recientemente se han realizado algunos interesantes análisis de los contenidos de la formación docente, contraponiendo la situación existente con la deseable e incluyendo una dimensión comparativa y una referencia expresa y detallada a su perspectiva ética (Escudero, 2009a). Esos y otros trabajos constituyen aportaciones de gran relevancia para analizar los contenidos de la formación docente.

Aun sin pretender descender aquí al análisis de los contenidos concretos de dicha formación, que requeriría un mayor espacio, vale la pena detenerse en un aspecto que la mayoría de los especialistas considera crucial, como es su componente práctica. Se trata de una cuestión fundamental, por estar claramente enraizada en la necesidad de construir una identidad profesional, lo que supone transformar a los estudiantes en docentes, operación que no es en absoluto trivial.

Como señala acertadamente Carlos Marcelo (2009a), el proceso de convertirse en docente supone adquirir, recuperar y gestionar conocimientos que tienen diferentes orígenes y formas de expresión, lo que implica tomar en consideración las distintas oportunidades de

aprendizaje que se le ofrecen al futuro docente, no sólo las formales, sino también las informales. Para António Nóvoa (2009), la atención prioritaria a la práctica resulta capital para dar respuesta a la necesidad de formar buenos profesores. Su propuesta consiste en asegurar que la formación de profesores asume un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo siempre como referencia el trabajo escolar.

Desde ese punto de vista, la formación práctica adquiere una importancia de primer orden. No se trata de concebirla simplemente como una fase de aplicación de los conocimientos teóricos previamente adquiridos, sino de organizarla como un verdadero proceso formativo, concediéndole un espacio propio e incorporando al mismo todos aquellos conocimientos y el desarrollo de aquellas competencias que requieren una reflexión a partir de la experiencia práctica, al estilo de lo que se viene haciendo en países como Finlandia (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). Ese sería su sentido real y así se concibió en el proceso de cambio de los planes de estudios del profesorado, si bien no está asegurado el éxito de la traslación de dicho principio a la realidad.

En los últimos tiempos se ha esbozado la idea de establecer un sistema de prácticas para el profesorado en formación similar al establecido para otras profesiones, como el ejercicio de la medicina. Se trataría de configurar el proceso de formación práctica como un continuo que comenzase con intervenciones sencillas y fuese procediendo a otras más complejas, hasta llegar a lograr plena autonomía profesional. Ese modelo implicaría determinar y programar de manera sistemática las áreas y el tipo de intervención que correspondería a cada escalón formativo. También exigiría diseñar un sistema de tutoría y mentoría (*coaching*), que incluso podría prolongarse más allá de la etapa propiamente formativa, como luego se comentará.

Una concepción sistemática y no simplemente accidental de la formación práctica debe producir además un efecto beneficioso para reforzar la conexión entre los centros de formación de docentes y los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Tiene la virtualidad de integrar a estos últimos en una perspectiva más amplia, que no se reduce a la tarea de formar a su alumnado, por importante que sea, sino que abre espacios nuevos para el desarrollo profesional. Esa implicación puede actuar como estímulo e incentivo para reforzar las buenas prácticas docentes, como reconocimiento de la organización y buen funcionamiento de los centros seleccionados como centros de prácticas y como elemento de vinculación más estrecha del profesorado de los niveles educativos anteriores a la universidad con las instituciones universitarias. Se trata sin duda de importantes alicientes que pueden contribuir a dinamizar y mejorar los centros implicados.

Esta vertiente práctica guarda además relación con otro de los puntos críticos de nuestro sistema de formación docente, que es el relativo a la selección del alumnado candidato al profesorado. Según se señalaba más arriba, este aspecto ha sido señalado como un elemento central para el refuerzo de la profesión docente. El primer informe McKinsey lo apunta sin ninguna reserva como un factor crucial para la mejora del conjunto del sistema educativo.

No obstante, la adecuación y eventual limitación de las plazas de alumnado a las previsiones de nuevos docentes no resulta sencilla de llevar a cabo en sistemas universitarios como el español. En efecto, la exigencia social de ofrecer un número de plazas universitarias en proporción similar a la demanda y el beneficio económico que obtienen las universidades por contar con más alumnado juegan en contra de la contención de la oferta. Por ese motivo, la única posibilidad real de limitar de manera justa el número excesivo de candidatos que existe en la actualidad consistiría en ponerla en conexión con la previsión de nuevas plazas docentes y con la exigencia de formar adecuadamente al nuevo profesorado, proporcionándole una buena formación práctica. Profundizar en esta dirección quizás podría suponer un revulsivo importante

para desarrollar un modelo de formación inicial del profesorado más riguroso, exigente y en última instancia prestigioso.

3. Las políticas de formación permanente del profesorado

Siendo importante, la formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una alta calidad de la docencia. A fin de cuentas, no representa sino un primer paso en un proceso prolongado de construcción de una identidad profesional, que incluye la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las competencias más pertinentes para el ejercicio de la docencia y que se completa más adelante con otros aprendizajes, tanto formales como informales.

Una de las etapas más críticas de ese proceso es la de la inserción en la docencia. Como nos recuerdan Carlos E. Beca e Ingrid Boerr (2009), el comienzo del ejercicio profesional es difícil, tanto por motivos puramente laborales, como de carácter emocional o derivados de la significación social de la enseñanza. Por ese motivo, es cada vez más frecuente oír a especialistas que propugnan la existencia de una etapa formalizada de inducción a la profesión docente (Marcelo, 2009b).

Hablando de España, la LOE previó el seguimiento de los profesores noveles durante su primer año de ejercicio profesional, asignándoles un tutor que realice dicha tarea. Sin embargo, aunque la norma está correctamente concebida, hay que reconocer que se encuentra todavía lejos de haberse trasladado a la práctica escolar. Los profesores que llegan a los centros educativos se encuentran a menudo con las clases más complicadas, los horarios menos racionales y los grupos más difíciles, que muchas veces han renunciado a asumir sus compañeros más experimentados. Es una situación absurda, pero que suele ser habitual y que se suele afrontar de forma asistemática, recurriendo a la propia experiencia pasada como estudiante o a la ayuda informal de algunos compañeros.

Aunque todavía no hay muchos países que hayan implantado con rigor un sistema organizado de inducción profesional, son cada vez más las voces que lo reclaman. Los dos modelos que se utilizan más habitualmente con esta finalidad consisten respectivamente en el seguimiento de los profesores noveles por parte de las instituciones de formación inicial, una vez finalizada esa etapa, y el sistema de tutorías o *mentorías (coaching)* a cargo de profesores experimentados. Este último modelo está siendo propugnado como el más adecuado para asegurar una buena inducción, dados los mayores inconvenientes que plantea el primer modelo.

La mentoría puede adoptar estilos muy distintos y recurrir a estrategias diversas, entre las que suelen incluirse la observación de clases y reflexión, la planificación conjunta de clases o la realización de talleres para profesores principiantes (Beca y Boerr, 2009). En países como Chile o Argentina han comenzado a darse pasos para establecer sistemas de mentoría, que parecen tener buenos augurios.

Hay que reconocer que estamos ante un punto débil de la situación española actual. Es cierto que la cultura docente se ha construido históricamente de un modo excesivamente individualista, siendo ampliamente identificada esa característica como un obstáculo para el desarrollo y la mejora de profesionales e instituciones. Y no hay que pensar que se trate de un rasgo característico de cualquier profesión, pues no existe por ejemplo en el ámbito sanitario, donde la tutorización sistemática de los médicos residentes o la celebración periódica de sesiones clínicas para analizar conjuntamente los casos más complejos son prácticas habituales. A pesar del énfasis concedido a la reforma de la formación inicial del profesorado, no se ha completado con un modelo eficaz de inducción a la docencia, que está aún por diseñar y desarrollar.

Transcurrida esta etapa de preparación e inserción en la docencia, no se pueden considerar cubiertas todas las necesidades formativas. La vida profesional de un docente que se incorpore hoy a la enseñanza transcurrirá a lo largo de varias décadas, durante las cuales es de prever que cambien radicalmente las características de los niños y jóvenes que acuden a los centros educativos, las condiciones en que éstos deberán desarrollar sus tareas e incluso las funciones que la sociedad asignará a las instituciones de formación y a los docentes, lo que requerirá una actualización permanente del profesorado.

Este conjunto de actividades es lo que suele conocerse como *desarrollo profesional*, que la OCDE define como el conjunto de actividades tendentes a desarrollar las capacidades individuales, el conocimiento, las habilidades y otras características similares propias de un docente (OECD, 2009). Así concebido, el desarrollo profesional incluye la formación permanente, pero va más allá, al contemplar también otras prácticas y actividades cooperativas, llevadas a cabo tanto dentro del propio centro escolar como entre unos centros y otros, en forma de redes institucionales más o menos formales.

La oferta de formación permanente del profesorado no es ninguna novedad en los sistemas educativos, pues lleva bastantes décadas considerándose una tarea necesaria. En consecuencia, ha sido objeto de atención en muy diversas ocasiones.

La OCDE emprendió recientemente un estudio orientado a conocer mejor las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, vistas desde la perspectiva del profesorado y de la dirección escolar. Se trata del estudio conocido por el acrónimo TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), que ha proporcionado una información comparativa muy interesante sobre estos aspectos (OECD, 2009). Por su parte, el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia analizó los datos relativos a España, publicando un interesante informe nacional (Instituto de Evaluación, 2009). Y a partir de los datos de TALIS la Comisión Europea encargó un estudio para analizar la situación de los países europeos, que complementa la información procedente de la OCDE con otras fuentes (European Commission, 2010). Aunque los informes mencionados son bastante amplios y abordan diversos ámbitos, vale la pena destacar aquí algunos datos relativos a la formación docente.

Entre los datos proporcionados por el estudio TALIS en relación con la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes puede señalarse que España se sitúa claramente por encima de la media de los 23 países participantes en lo que se refiere al porcentaje de profesores de ESO que participan en actividades de formación. También se sitúa por encima de la media en lo que respecta al número promedio de días dedicados a tales actividades, aunque esa cifra sea el resultado promedio de una dedicación muy variable entre unos y otros profesores. Si la participación no es aún mayor, parece deberse a la falta de más incentivos y a los conflictos de horarios que los docentes perciben con sus obligaciones laborales y familiares.

Es interesante destacar que entre las actividades que los profesores españoles afirman realizar para su desarrollo profesional las hay de carácter informal, como mantener diálogos para mejorar la enseñanza o leer literatura profesional, y de carácter formal, como la participación en cursos y talleres. En cambio, los porcentajes de participación en actividades como las visitas de observación a otros centros o las mentorías y observación entre compañeros se sitúan claramente por debajo de la media internacional. La experiencia de otros países apunta a que estos mecanismos formales, pero alejados de los formatos tradicionales de la enseñanza, ofrecen resultados de gran interés.

Entre las áreas señaladas como más necesarias para los docentes en ejercicio, la situación difiere de unos países a otros. Los profesores españoles destacaban la necesidad de

formación en cuatro áreas: habilidades para la enseñanza de las TICs, a estudiantes con necesidades educativas especiales y en contextos multiculturales y mayor formación relativa a la administración escolar. Puede apreciarse que algunas de ellas responden a los cambios experimentados recientemente por nuestro sistema educativo, lo que avala la necesidad de establecer mecanismos de actualización continua y de desarrollo de nuevas competencias profesionales.

Como puede apreciarse, la formación permanente del profesorado parece estar debidamente atendida en España, pero la comparación con otros países de nuestro entorno obligaría a revisar algunas de las prácticas más habituales en este campo, así como las características de la oferta realizada y los incentivos ofrecidos. Como recuerda Juan Manuel Esteve (2009), entre las actividades formativas que mejor ayudan para mejorar el trabajo como docente cabe señalar las que se basan en el trabajo cooperativo de grupos de profesores de la misma materia que disponen de un espacio para compartir sus problemas en las aulas, intercambiar y elaborar nuevos materiales, compartir sus estrategias didácticas y reflexionar sobre los desafíos y las nuevas soluciones. Serían este tipo de actividades las que habrían de sustituir o al menos complementar a muchos cursos, conferencias y jornadas de más corto alcance (Escudero, 2009b). Y todo ello sin olvidar que el desarrollo profesional de los docentes va mucho más allá de las actividades formales de formación permanente.

Hablando de la mejora permanente del trabajo docente y de su conexión con el desarrollo profesional del profesorado, no se puede dejar de lado un asunto que cobra hoy la máxima importancia. Se trata de establecer las condiciones para que los centros escolares puedan convertirse en instituciones capaces de aprender. Durante las dos últimas décadas se han llevado a cabo en diversos países europeos algunas experiencias de evaluación y autoevaluación de los centros docentes que han puesto de manifiesto la importancia de dichas prácticas para la mejora institucional, pese a sus altibajos (Tiana, 2010). El segundo informe de McKinsey antes mencionado asocia ese tipo de prácticas a la transición entre los escalones más elevados de rendimiento de los sistemas educativos avanzados. Pero la situación actual exige ir incluso más allá y convertir a los centros en instituciones que sean capaces de progresar a partir de su propio aprendizaje.

Ese planteamiento implica la necesidad de introducir cambios en las prácticas habituales de formación permanente. Frente a las actuaciones individuales, orientadas fundamentalmente a la actualización científica o al desarrollo de capacidades personales, la nueva tendencia pone el énfasis en la evolución desde los modelos formalizados y centralizados de perfeccionamiento profesional a otros más interactivos, basados en el aprendizaje mutuo y el apoyo entre iguales. Como antes se señalaba, la colaboración entre iguales, el trabajo en equipo y la mentoría, prácticas muy adecuadas para la inducción profesional de los docentes, también son consideradas unos instrumentos apropiados para el desarrollo profesional. Y es que hay que reconocer que la formación permanente y el desarrollo profesional no son sino dos caras de una misma realidad, que consiste en la mejora continua del ejercicio profesional. Ese es su objetivo y esa debe ser la orientación que la guíe.

4. Epílogo: políticas de formación y políticas de profesorado

Para terminar el trabajo conviene hacer algunas reflexiones finales acerca del lugar que hoy ocupa la formación docente en el seno de las políticas de profesorado de nuestros sistemas educativos. Como se habrá podido apreciar, la mejora de la calidad del trabajo docente constituye una preocupación de primer orden. Varios de los estudios mencionados en estas páginas, pero sobre todo los dos llevados a cabo por McKinsey a que antes se hizo referencia, subrayan la importancia que tiene el desarrollo de políticas articuladas de profesorado que permitan contar con docentes bien formados e incentivados, capaces de seguir aprendiendo a lo

largo de su carrera, dispuestos a colaborar con sus compañeros y a trabajar en equipo y comprometidos con la mejora de la calidad de la enseñanza que imparten. La agenda política en este campo debe tener en cuenta todas esas dimensiones, lo que la hace ciertamente exigente.

La OCDE desarrolló hace unos años un ambicioso programa de trabajo para dar respuesta a las dificultades que algunos países están encontrando para reclutar a buenos profesores y mantenerlos a lo largo de su carrera. El informe resultante puso de manifiesto la necesidad de diseñar políticas adecuadas de profesorado, que van más allá de las políticas de formación docente, por importante que éstas sean (OECD, 2005).

En opinión de sus autores, así como de la amplia nómina de personas que actuaron como informadores en los 25 países participantes, es preciso desarrollar en la actualidad dos tipos de políticas confluyentes en este ámbito. Por una parte, es necesario adoptar políticas que se dirijan a la profesión docente en conjunto, con el objetivo de mejorar su estatus, su productividad, su desarrollo profesional y la calidad del entorno escolar. Por otra parte, hay que adoptar políticas orientadas a atraer y retener a profesores de determinadas áreas y materias, así como a los que trabajan en entornos especialmente difíciles. Ambas orientaciones políticas coinciden en la necesidad de contar con los mejores docentes, siendo la única diferencia entre ellas el hecho de que se orienten hacia el conjunto del sistema educativo o hacia algunos sectores específicos. Los objetivos generales podrían formularse en ambos casos de un modo similar: hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva; desarrollar el conocimiento y la habilidad que poseen los docentes; reclutar, seleccionar y emplear a buenos profesores; retener a los docentes eficaces; y desarrollar unas buenas políticas de profesorado, que tengan bases sólidas e impliquen al profesorado en su diseño y aplicación.

Como puede apreciarse, los desafíos que hoy enfrentan las políticas de profesorado van bastante más allá de los aspectos relativos a la formación docente. Aunque desde el campo de la universidad y la academia sea éste último un asunto que preocupe y sobre el que poseamos ideas de interés, no se puede olvidar que no es sino una parcela acotada de un campo mucho más amplio. En consecuencia, nuestra mirada debe dirigirse más lejos y contemplar la realidad de la docencia en conjunto.

Se puede concretamente achacar a la LOE que haya emprendido la reforma de la formación del profesorado en España sin haber abordado otros aspectos tales como el acceso a la carrera docente, los incentivos a lo largo de la misma y los medios para su mejora, incluyendo la evaluación del profesorado, aspecto éste último que hoy cobra importancia internacionalmente (Marcelo, 2009c; Murillo, 2007; Ravela, 2009). Sin duda, se trata de una crítica justa, a la que sólo puede responderse planteando la relativa disociación de políticas y organismos responsables que existe en el ámbito del profesorado, sin que esa explicación la justifique. Pero no cabe duda de que cualquier política que hoy se emprenda para mejorar la profesión docente no puede desligar la vertiente de la formación de otras vertientes relativas al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior. Se trata de dimensiones estrechamente entrelazadas, sobre todo si se contempla el efecto práctico que tienen las políticas adoptadas en esas direcciones.

El objeto de estas páginas ha sido reflexionar acerca de las políticas de formación docente desde una perspectiva amplia, pero esa amplitud de miras no consiste solamente en analizar qué sucede en los países de nuestro entorno, sino también en insertarlas entre otras políticas de profesorado con las que confluyen. Por ese motivo, vale la pena cerrar el trabajo reclamando precisamente la necesidad de adoptar una concepción integrada del conjunto de las políticas de profesorado. La experiencia de los países que más éxito han tenido en este campo pone de manifiesto que es el mejor modo de plantearlas.

5. Referencias

- BECA, C.E. & BOERR, I. (2009). *El proceso de inserción a la docencia*. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (109-118). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Fundación Santillana.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Algibe.
- BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programa de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2009a). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2009b). *Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica*. En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente* (89-118). Madrid: Biblioteca Nueva – Escuela Julián Besteiro.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2009). *Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria)*. *Crítica y propuestas*. En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente* (139-162). Madrid: Biblioteca Nueva – Escuela Julián Besteiro.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2009). *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Instituto de Evaluación – Ministerio de Educación.
- LAPOSTOLLE, G. & CHEVAILLIER, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- LUZÓN, A. & TORRES, M. (2009). *PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales*. En M.A. Pereyra et al (Eds.), *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools / PISA a Examen: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas* (11-41). Granada: Comparative Education Society in Europe (CESE).
- MARCELO, C. (2009A). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- MARCELO, C. (2009b). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2009c). *La evaluación del desarrollo profesional docente*. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (119-127). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Fundación Santillana.

- MELGAREJO, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de comprensión lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, número extraordinario, 237-262.
- MURILLO, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO (2ª edición revisada).
- NIEMI, H. & JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OECD (1992). *High-Quality Education and Training for All*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- PEDRÓ, F. (2007). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparada. *Revista de Educación*, 340, 243-264.
- RAVELA, P. (2009). *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales*. En F. Martínez Rizo y E. Martín (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (113-126). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Fundación Santillana.
- TIANA, A. (2009). *¿Puede ser el informe PISA un referente válido para valorar la equidad y la calidad de la enseñanza en España?* En M.A. Santos Rego (ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (41-58). Barcelona: Octaedro – Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- TIANA, A. (2010). *Teachers in charge? Internal School assessment and evaluation in Europe*. En S.M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. CIDREE Yearbook 2010 (119-135). Slough, UK: NFER.

Fuentes electrónicas

- BARBER, M. Y MOURSEHD, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company. [Consultado el 1 de diciembre de 2010], http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo)*, Bruselas [Consultado el 1 de diciembre de 2010], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- MOURSHED, M., CHIJIJOKE, C. & BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company [Consultado el 1 de diciembre

de 2010], http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Fecha de recepción: enero de 2011
Fecha de aceptación: febrero de 2011

