



CONVENIO  
ANDRÉS  
BELLO



“Estrategia de integración curricular, de recursos  
educativos y de formación docente”

ESINED 2018 - 2021

**DOCUMENTO TEÓRICO DE REFERENCIA**

**FORMACIÓN DOCENTE**

# **LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**Dra. Mercedes González Sanmamed**  
**Mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es**

**Coordinadora Formación Docente**

**ESINED – CAB**

**Febrero-2019**

# INDICE

## Presentación

1.-Introducción .....	5
-----------------------	---

2.-El profesorado en la sociedad actual: exigencias, límites y posibilidades para la Formación Docente .....	6
--	---

3.-Cambia la sociedad, cambia la educación: el papel del profesorado..	11
--	----

4.- Sistemas educativos y calidad de la enseñanza: nuevas realidades y nuevas demandas al profesorado.....	16
--	----

4.1.-Informe del panel de expertos de la AERA (2005).....	17
---	----

4.2.-Informe “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (2005) .....	19
--	----

4.3.-Informe “How the world’s best-performing school systems come out on top” (2007).....	21
---	----

4.4.-Informe “How the world’s most improved school systems keep getting better” (2010) .....	24
--	----

4.5.-Informe “Teaching and Learning International Survey - TALIS” (2009) .....	26
--	----

4.6.-Informe “Teaching and Learning International Survey - TALIS” (2013) .....	28
--	----

4.7.-Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (2011 a 2018) .....	31
--	----

4.8.-Mejorar la calidad de la formación del profesorado (Comisión Europea) .....	35
--	----

4.9.-Informes EURYDICE .....	35
------------------------------	----

4.10.-Informe “Los sistemas de Formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua” (2014) .....	38
---	----

4.11.-Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (2012) y Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (2014) (OREALC/UNESCO) .....	39
---	----

5.-Epílogo .....	40
------------------	----

Referencias bibliográficas .....	41
----------------------------------	----

## Presentación

El Convenio Andrés Bello asume como una de sus finalidades prioritarias el desarrollo de iniciativas que impulsen los procesos de integración en la región latinoamericana en los asuntos referidos a la Educación, la Cultura, la Ciencia y la Tecnología.

En este marco y, concretamente, en el ámbito de la educación, se ha puesto en marcha la denominada **“Estrategia de Integración Curricular, de Recursos Educativos y de Formación Docente” (ESINED)**, dirigida a revisar y analizar las políticas educativas que se están implementando en estos tres componentes para identificar las problemáticas comunes, recoger las respuestas que se han arbitrado y rescatar las buenas prácticas, de manera que se puedan desarrollar mecanismos de trabajo compartido y de apoyo mutuo que permitan aprovechar las sinergias y aprovechar mejor los recursos, ideas y proyectos.

La **ESINED** se articula en varias fases a través de las que se abordan los procesos iniciales de diagnóstico de las políticas públicas y las actuaciones en el ámbito del currículo, los recursos educativos y la formación docente, para avanzar hacia la propuesta de parámetros y estándares comunes desde los que reconsiderar las medidas adoptadas y proponer nuevas acciones que permitan superar las dificultades y avanzar hacia la mejora de los sistemas educativos de cada país y de la región en su conjunto.

La fase inicial de diagnóstico se asienta en dos pilares: por un lado, la recogida de información de los diversos países a través de un cuestionario elaborado y validado para esta función y, por otro, mediante una revisión de literatura que permita identificar el estado de la cuestión y vislumbrar las tendencias a nivel internacional.

El documento que sigue a continuación ofrece una reflexión sobre la situación de la profesión docente en el contexto actual, dando cuenta de las exigencias que se plantean a las escuelas y al profesorado en el momento incierto, cambiante y controvertido en el que vivimos y las repercusiones que ello tiene en la labor docente. En una segunda parte se realiza un recorrido por los informes internacionales más destacados y relevantes sobre la función y la formación docente.

En definitiva, este documento tiene la pretensión de servir de marco de referencia para el análisis y la valoración de la información recolectada a través de los cuestionarios de Formación Docente.

## I Introducción

Los cambios constantes y profundos que amenazan nuestra sociedad están provocando una crisis generalizada en todos los ámbitos de la sociedad y una amplia reformulación de nuestros modos de vida y de las expectativas y exigencias dirigidas a los sistemas educativos. Algunos aspectos como la globalización de la economía, la precariedad e inestabilidad en el empleo, el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico, o el espectacular avance de las comunicaciones y la intensificación del flujo de la información, inciden de manera decisiva en los contextos laborales, profesionales, políticos, sociales, culturales y educativos, reclamando más y mejor formación que permita asumir estas condiciones desafiantes, inciertas y variables. Es decir, el reclamo de una educación que capacite para aprender a aprender y posibilite la formación a lo largo de la vida es unánime cualquiera que sea el sector, el colectivo o el país al que podamos referirnos. Desde esta perspectiva se hace necesario pensar, diseñar y propiciar una *nueva escuela* que esté en condiciones de asumir las demandas que la sociedad le confiere, y formar y capacitar a un *nuevo docente* que pueda dar respuesta a los nuevos roles que se le adjudican (Gimeno, 2001, 2010, 2013; González Sanmamed, 2009; González Sanmamed et al., 2018; Paine, Blömeke y Aydarova, 2016; Pérez Gómez, 2009; 2012; Torres, 2001; Wilson y Tamir, 2008).

Tomando como marco de referencia las características de la sociedad actual y sus implicaciones a nivel educativo, desarrollaremos un primer apartado en el que damos cuenta de las exigencias y expectativas que se demandan a las instituciones escolares, en particular y, a los sistemas educativos, en general. Esto nos permitirá ubicar la situación del profesorado en el momento actual y dar cuenta de las limitaciones y posibilidades que tiene hoy en día la labor docente.

Para ampliar y completar el papel de los docentes se presentarán diversos análisis e informes desarrollados desde varios organismos internacionales en los que se perfilan las características actuales de la función docente y se apuntan líneas de acción y de debate para la mejora de la calidad de la enseñanza y del desempeño docente.

## 2

## El profesorado en la sociedad actual: exigencias, límites y posibilidades para la Formación Docente

En la sociedad en la que vivimos los cambios son constantes, inevitables y hasta necesarios. Además, estas mudanzas se producen en todos los ámbitos –económico, social, cultural, científico o artístico- y presionan a las instituciones educativas reclamando una respuesta rápida y eficaz a las nuevas realidades que se van configurando (Paine, Blömeke y Aydarova, 2016; Rizvi y Lingard, 2013). Comentaremos seguidamente algunos de los rasgos del contexto actual y su incidencia en las escuelas y el trabajo los docentes.

A *nivel económico*, los flujos de capital, de mercancías y de información, gobernados por el imperio de las leyes del mercado, provocan unas dependencias y exigencias que inciden en todos los órdenes de la vida social, marcando las necesidades y prioridades no sólo del desarrollo de un país, sino de cualquiera de las actividades que se diseñen e implementen. Se suceden procesos de aceleración y desaceleración del crecimiento económico con peligrosas consecuencias en la inflación, la deuda pública y

el empleo. La precariedad e inestabilidad del empleo, además de sus consecuencias negativas en el entorno familiar y social, remite a una nueva concepción de la educación a la que se exige, cada vez más, que dé respuesta a las exigencias laborales y también a la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida. En cualquier caso, algunos autores también alertan contra la confluencia del discurso liberal ilustrado y el neoliberal en torno a la demanda del derecho de todos a la educación, desvelando los intereses económicos y comerciales que se esconden tras tales propuestas (Fernández Rodríguez y Villena, 2013).

Suad, Scott, Trujillo y Hernández (2016) en el análisis del contexto sociopolítico de la enseñanza ponen de manifiesto el aumento de los niveles de desigualdad, el incremento de los índices de diversidad y segregación que se han generado tras la aplicación de las políticas educativas basadas en el mercado y, como ello, ha generado profundas influencias negativas sobre los procesos de enseñanza. En particular, los efectos de estas políticas basadas en mediciones de rendimiento y reparto de recursos en función de los logros cuantificables, son especialmente nocivos en las escuelas de zonas pobres y con estudiantes marginados por razones étnicas o lingüísticas. En este sentido resultan de interés las reflexiones de Powell (2008) cuando se refiere a “targeted universalism” reclamando estrategias que den respuesta a las necesidades tanto de los grupos dominantes como de los marginales, prestando especial atención a estos últimos de manera que se pueda contrarrestar la “estructural racialización” que actualmente padece la sociedad que a través de diversos mecanismos (normas, rituales, prácticas, ...) perpetúa la repetida consecución de resultados diferentes según los rasgos de la raza, la etnia u otra característica de marginalización.

La educación, como cualquier otra actividad social, no es ajena a los intereses económicos -y esto se percibe con claridad, por ejemplo, en el índice de inversión en educación- e, incluso, como ya se ha denunciado, cada vez más las empresas dictaminan las finalidades a las que deben responder los sistemas de enseñanza y, por ende, en gran medida las reformas educativas gubernamentales tienen motivaciones económicas (Pérez Gómez, 2012; Torres, 2001). Las escuelas son además escenarios atractivos para el consumo de determinados productos y con unos consumidores fáciles de seducir. Incluso hay que estar en alerta acerca del propio mercado en que puede convertirse la educación. Desde una perspectiva crítica se indica que “la transformación de la educación en un cuasi-mercado no es más que la separación entre el comprador del servicio educativo, el proveedor del mismo y los usuarios. Mientras que el comprador sigue siendo el Estado, los proveedores son los centros de formación (sean de propiedad pública o privada), que contratan con él en la medida que los usuarios

demanden el servicio” (Fernández Rodríguez y Villena, 2013, p. 21). Estos autores explican que de esta forma la educación se convierte en una mercancía, y los cuasi-mercados en los que se transforman los centros de formación necesitan de cierta autonomía institucional para organizar la oferta que consideren más oportuna entrando así en mecanismos de competitividad y, a la postre, asumiendo sistemas de rendición de cuentas y regulación gubernamental.

En referencia a la ola economicista que ha sustentado e impulsado la reciente reforma de la universidad europea (bajo el propósito de crear el Espacio Europeo de Educación Superior) y, particularmente, los cambios y recortes que están padeciendo las universidades españolas se ha dicho que “cualquiera que se decida a ensayar una breve fenomenología de los objetos y prácticas cotidianas que pueblan nuestras instituciones de educación superior detectará, sin demasiado esfuerzo, la lógica mercantil que habita la universidad. Repararía, de inmediato, en la omnipresencia – desde la publicidad de la web hasta los siempre sobrecargados tableros de anuncios de los pasillos- de signos y evidencias que la asemejan a un mercadillo en que se oferta todo tipo de cursos y formaciones” (García Molina, 2013, p. 18). De ahí que “en la actualidad, en el contexto de la globalización, la educación (...) se considera como la mejor política económica, necesaria para garantizar la competitividad de la política nacional” (Rizvi y Lingard, 2013). En esta misma línea se pronuncia Arnove (2007) cuando alude a cómo las agendas económicas y educativas neoliberales de las principales agencias financieras internacionales (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial u otras agencias que operan en América, Europa y Japón) ofrecen fondos a los gobiernos (sobre todo de países en desarrollo) para poder estabilizar sus economías e ir saldando sus deudas externas a cambio de implementar determinadas políticas y prácticas educativas y esto ha llevado “a una disminución sustancial del papel del Estado en la financiación pública de la educación –lo cual no significa que haya disminuido su control- y a la aplicación de una lógica de mercadeo y una retórica mercantil a las metas de la educación y a la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza” (Arnove, 2007, p. 23).

Tanto desde un punto de vista económico como político, el auge de los procesos migratorios, genera transformaciones familiares, sociales y culturales, ocasionando conflictos que derivan, entre otros, de las problemáticas de integración-asimilación que suscitan. La pretendida homogeneización de las aulas es insostenible en la actualidad: ya no se pueden programar las clases pensando en un alumno medio imaginario, sino asumir la multiculturalidad de la sociedad y, particularmente, de los centros educativos.



La escuela representa un microcosmos de los problemas sociales, de ahí que en ella se reflejan las diversas tensiones que afectan a la sociedad en un determinado contexto: consumo, competitividad, hedonismo, éxitos rápidos y sin esfuerzo... Así se ha escrito que “no hay gobierno, ni mesogobierno, ni aspirante a promover otro ámbito de gobierno que no haga de la escuela el objeto privilegiado de sus desvelos, sus esfuerzos o sus maquinaciones” (Fernández Enguita, 2010, p. 69).

Desde una *perspectiva socio-cultural*, la globalización de los intercambios y el empleo de sistemas de información cada vez más ágiles y potentes han transformando las relaciones sociales, la cultura, los valores dominantes, la organización del trabajo y la misma producción del conocimiento. El vertiginoso desarrollo de las telecomunicaciones y el uso cotidiano de la tecnología en la vida personal y laboral, hace necesario incorporar aplicaciones tecnológicas de forma mucho más amplia y sistemática en los programas de educación y formación. Se utiliza el término descentramiento para aludir a la disociación entre el ámbito escolar y el ecosistema social y, concretamente, a la separación entre los códigos, representaciones, conocimientos y culturas que se emplean y difunden en cada espacio. Para corregir esta disociación se propone que “lo que está fuera de la escuela pase a estar dentro: su experiencia de la televisión y de las nuevas tecnologías, sus formas de ocio, su experiencia de la ciudad, los imaginarios massmediáticos con los que se identifican, etc. Pero, a la vez, la escuela también debe de estar presente en su mundo, dándoles oportunidad para comprender la crisis tan profunda que atraviesa sus vidas: personal, económica, ecológica” (Fernández Rodríguez y Villena, 2013, p. 27).

Los cambios demográficos derivados del envejecimiento de la población, la disminución de la natalidad o el aumento de las familias monoparentales, están incidiendo en las perspectivas de empleo y en las demandas de educación. La desestructuración de las familias y que éstas ya no respondan a los patrones de funcionamiento tradicional (como primer lugar de socialización, era en la familia donde se adquirían ciertos aprendizajes como, por ejemplo, las normas básicas de conducta...) hace que recaigan sobre la escuela nuevas funciones. Además, la diversidad de tipologías de las familias y las presiones a las que se ven sometidas influyen también en sus relaciones con la escuela: especialmente, en las expectativas que depositan sobre la cultura y en la confianza en las instituciones escolares como proveedoras de la formación básica y la certificación necesaria para insertarse adecuadamente como ciudadano e incluso propiciar el ascenso social. En este sentido, la universalización de la educación (lograr el 100% de la población escolarizada) surge como exigencia para

el pleno ejercicio de la ciudadanía en la vida pública. La necesaria participación en los sistemas democráticos requiere una población preparada, al menos, para ejercer sus derechos elementales y poder tomar decisiones fundamentadas (Robertson, 2008).

En términos políticos, la desaparición de las barreras entre las naciones y las interdependencias entre los países ha alentado ciertos movimientos de reforma en el ámbito educativo derivados de la necesidad, cada vez mayor, de hacer compatibles y comparables los sistemas educativos. Y además muchos de los discursos que acompañan y justifican las decisiones de política educativa provienen de organizaciones internacionales y supranacionales como la Unión Europea, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o a UNESCO que, bajo diversos mecanismos, orientan y marcan las tendencias y regulan las iniciativas tanto a niveles macro como micro (Beech, 2009; Castro, 2009; Kallo y Rinne, 2006; Paine, Blömeke y Aydarova, 2016; Rizvi y Lingard, 2009).

Por otra parte, la magnitud del desarrollo científico y tecnológico afecta de manera decisiva a la vida social, a las relaciones económicas y laborales, y a las condiciones y características de la formación. El creciente caudal de información provoca que se amplíen progresivamente los temas de estudio y se hace cada vez más difícil su selección en el marco de los tiempos y los espacios escolares. De ahí el actual debate respecto al “qué enseñar, como enseñar, y qué y cómo evaluar”. En este sentido hay quienes defienden que frente a la tendencia a aumentar los contenidos escolares para intentar abordar la totalidad de los nuevos avances –por ejemplo, ampliando las horas de dedicación a las materias-, sería más conveniente no pensar en términos de cantidad de información sino de fomentar otras capacidades como la síntesis, la estructuración y la valoración crítica de manera que dicha información se pueda convertir en conocimiento. Si lo que se persigue no es el almacenamiento de la información y la repetición rutinaria de tareas, sino la comprensión de lo que se aprende, habría que asumir el principio enunciado por Ludwig Mies van der Rohe de que “menos es más”.

En el momento actual, el pluralismo ideológico y ético de la sociedad provoca una ruptura del consenso en torno a los valores y comportamientos humanos. Sin embargo, a la escuela se le encomienda que provea de una formación base a toda la ciudadanía a pesar de la incertidumbre y el debate que ello puede suscitar, y asumiendo el peligro de las contradicciones con otros poderes socializadores como los medios de comunicación. El escepticismo moral y científico provoca un desplazamiento hacia la búsqueda de certezas en movimientos y valores no siempre contrastados y ciertamente inestables, dependientes de las fuerzas del mercado o de otros poderes socializadores.

La enseñanza se encuentra muchas veces en la encrucijada entre los valores deseables y los dominantes, entre los conocimientos valiosos y los acuñados por la tradición o los potentes medios de comunicación (Pérez Gómez, 2009, 2012; Esteve, 2003).

## 3

## Cambia la sociedad, cambia la educación: el papel del profesorado

Como respuesta a las alteraciones constantes y profundas que caracterizan nuestra sociedad se han generado unas nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales y, finalmente, una crisis generalizada a todos los niveles que está impulsando una amplia reformulación de nuestros modos de vida, de los valores sociales y personales sobre los que construimos nuestro mundo y, en definitiva, de las expectativas y exigencias dirigidas a los sistemas educativos. Lo que significa “estar educados” no es algo fijo, permanente o indiscutible, sino que va mudando al son de otros factores y exigencias: por lo tanto, parece obvio que la institución encargada de ofrecer la formación tiene que ir adaptándose a esas nuevas exigencias y los sistemas que le dan cobertura deberán remodelarse para dar las respuestas que se le piden (Pérez Gómez, 2009, 2012).

Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y, a menudo, contradictorias: los padres solicitan un tipo de educación que ellos no proporcionan en casa, o las empresas reclaman habilidades y valores que después no aprovechan y la sociedad culpabiliza a las escuelas de muchos de los problemas de convivencia, de salud, de relaciones, entre otros, que cada día se generan en el contexto social. Se pide a los profesores que sepan responder a la diversidad, que atiendan a estudiantes heterogéneos... pero después se les mide según el rendimiento alcanzado en cifras absolutas.

La diversidad cultural, étnica o religiosa exigirá el desarrollo de sistemas que aseguren la integración de todos los sujetos y garanticen su inserción profesional y su desarrollo personal (Gay, 2003; Ullucci, 2009). En algunos lugares la escuela

proporciona el único acceso a la cultura que van a tener los alumnos y, por tanto, es responsable de su formación como ciudadanos (Torres, 2010). La progresiva masificación y la consiguiente heterogeneidad (distinta edad, capacidad, motivación, expectativas, recursos...) de los estudiantes que acceden a la educación, exige repensar las estrategias formativas: una formación no sólo dirigida a las élites sino que garantice el acceso de toda la población a unos mínimos formativos que le faculten para disfrutar, en las mejores condiciones, de sus derechos como ciudadano y las manifestaciones culturales que la vida social le ofrece.

El nuevo contexto en el que se ejerce la docencia reclama unos profesores más y mejor preparados para asumir los nuevos retos y, por tanto, exige una formación docente que les ayude a prepararse tanto a nivel personal como profesional para asumir tareas más complejas, controvertidas y delicadas. En el libro coordinado por Ball y Tyson (2011a) se recogen las aportaciones de varios expertos que analizan los desafíos a los que se enfrenta la formación del profesorado para dar respuesta a los contextos de diversidad y multidisciplinariedad en los que trabajan los docentes en la actualidad. Destacaríamos especialmente los capítulos desarrollados por Kinloch (2011) dedicado al análisis de la formación inicial, Trotman y Ford (2011) que aborda la preparación de profesores para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad, Zeichner (2011) que analiza la complejidad de la formación de profesorado multicultural, Cochran-Smith y Fries (2011) reflexionan sobre las políticas de la formación docente para la diversidad, Nieto y McDonough (2011) que apuestan por colocar la equidad “en frente y en el centro” de la formación docente, y Ball y Tyson (2011b) cierran la publicación con un trabajo en el que establecen las ideas básicas de la formación docente para la diversidad en este siglo XXI. Citar también el capítulo que elabora Ladson-Billings (2011) en el que perfila las cuestiones clave para desarrollar una agenda de investigación sobre la formación docente para la diversidad.

La igualdad de oportunidades, o mejor aún la búsqueda de la equidad y la justicia social a través de la educación, se ha convertido en un reto irrenunciable y característico de las sociedades comprometidas con el bienestar de sus miembros. Ofrecer una educación para todos –tanto en un momento en particular, como en cualquiera de las diversas situaciones vitales-, que posibilite el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos, sea cual sea su origen, su edad o su lugar de residencia, garantizando una formación que les prepare para la sociedad presente y les capacite para seguir aprendiendo y adaptándose a los cambios laborales que sin duda acontecerán, constituye un reto claro y determinante de los sistemas educativos comprometidos con el progreso del país y con la prosperidad de los ciudadanos. Pero los dispositivos

escolares que en años anteriores han trabajado para erradicar la ignorancia y facilitar procesos en pro de la igualdad de oportunidades, afrontan ahora dificultades y resistencias mayores ante el contexto de crisis generalizado que soportan las sociedades actuales. Y es en este mar de exigencias, presiones y fluctuaciones en el que se reclama “la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo” (Pérez Gómez, 2010, p. 18-19).

El acceso a la educación se ha generalizado, los niveles de escolarización se han ampliado y, en consecuencia, los estudiantes son más heterogéneos (distinta edad, capacidad, motivación, expectativas, recursos...) y permanecen más tiempo en el sistema (con propósitos e intereses diferentes). Por lo tanto, los sistemas educativos han de ser cada vez más accesibles (en cuanto a costes, lugar desde el que se ofrece y recibe la formación, medios a través de los que se vehiculan los saberes, formatos desde los que se presenta el conocimiento...) y diversificados y plurales en cuanto a su estructura organizativa y curricular (para poder dar respuesta a las distintas necesidades formativas que se pueden presentar bajo condiciones de aprendizaje diversas).

La globalización permite una visión más internacional de los conocimientos, pero provoca una inseguridad en cuanto a sus fundamentos y algunas dificultades para su necesaria contextualización (Paine, Blömeke y Aydarova, 2016). Aprender a “moverse”, a vivir, a aprender, a comunicarse... en el mundo actual, serán finalidades irrenunciables en la enseñanza actual. La escuela debe promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender a través de lo que se denomina el aprendizaje autorregulado mediante el cual se genera en los alumnos un estilo personal de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus estrategias específicas para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.

Pero, además, se debe procurar una formación sólida desde la que se garantice el dominio de las competencias transversales que posibilitan el equilibrio emocional y el desarrollo personal y profesional sea cual fuere la ocupación laboral, así como las competencias específicas propias de un determinado ámbito, todo ello dirigido a la construcción de los cuatro pilares básicos: saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

La flexibilidad de la economía y, en particular, la variabilidad en el empleo, reclaman una formación más versátil, que permita adaptarse a las exigencias de nuevos

puestos o de nuevos roles. La reconversión profesional que tendrán que asumir los trabajadores en determinados momentos de su desempeño laboral reclama la necesidad de una formación continua. Asimismo, la exigencia de la formación a lo largo de la vida va a redefinir la estructura organizativa y curricular de los sistemas de educación. No hay límites de edad para acceder a la formación. Los campos de formación son cada vez más amplios y afectan a más facetas de la persona: formación para el *bricolage*, cursos de cocina, cursos de preparación al parto, ... Asistimos a una fuerte demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles, menos costosos, y a los que se pueda incorporar cualquier ciudadano a lo largo de la vida.

La nueva era de las comunicaciones ha ampliado enormemente el acceso a la información de cualquier ciudadano: pero la información no es conocimiento. Los medios de comunicación ofrecen multitud de datos a través de sus noticias que puedan dar lugar a un conocimiento acientífico, fragmentado, poco elaborado y no siempre seleccionado bajo criterios rigurosos y fiables. La tarea del profesor no será la de transmitir información (estará en desventaja frente a la actualidad y la seducción que brinda un audiovisual), pero si debe ofrecer instrumentos de análisis y de interpretación que le permitan seleccionar, procesar, interpretar y valorar la información que recibe.

En las sociedades desarrolladas se han generado una gran diversidad de escenarios y artefactos de aprendizaje que han debilitado el protagonismo de la escuela y el profesorado como referentes formativos. En la medida en que el conocimiento va a estar cada vez más distribuido y disperso, las escuelas podrán ser una más entre muchas instituciones formativas. El reto estará en articular una verdadera “sociedad de aprendizaje”, en la que se amplíen y diversifiquen los lugares, los tiempos, las formas y mecanismos de aprendizaje.

En esta maraña –para algunos “batalla” sobre la escuela, sus funciones y expectativas-, se enarbola la bandera de la calidad como referente indiscutible y transversal a todos los niveles del sistema educativo. La calidad constituye el horizonte y el empeño en el que se inscriben las decisiones de carácter político y administrativo, así como las iniciativas a nivel de centro y de aula: Por y para la calidad se destinan recursos, se activan apoyos y se organizan procesos que posibiliten el desarrollo personal, profesional y organizativo de las personas en sus diversas etapas evolutivas y en los variados escenarios por los que transitan.

En definitiva, los cambios económicos, políticos, culturales y científicos del mundo actual reclaman una revisión del papel que tradicionalmente desempeñaba la



enseñanza y postulan un replanteamiento de las formas y sistemas que se venían utilizando para preparar a los ciudadanos para su inserción social y laboral. Efectivamente, en esta denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento, es evidente que ya no sirven los viejos *moldes*: la retórica de la modernidad -con sus certezas científicas, sus modelos económicos racionales, sus posiciones ideológicas definidas, sus normas contrastadas- ha dado paso al discurso del postmodernismo – incertidumbre moral y científica, supremacía de las fuerzas del mercado, poderes inestables y valores contradictorios-.

Desde distintos sectores (instituciones administrativas, organizaciones empresariales, asociaciones profesionales, agentes sociales, familias, ...) se exige a los centros y a los responsables educativos que desarrollen un proceso de adaptación (a nivel institucional, legislativo, organizativo, curricular...) que les permita preparar a sus estudiantes para buscar respuestas adecuadas a los problemas y dificultades a las que nos enfrentamos en la actualidad y, más aún, estar prevenido de los acontecimientos del futuro y disponer de capacidad para anticipar, imaginar y planear actuaciones estratégicas a medio y largo plazo.

Por todo ello, las funciones de la escuela no sólo han cambiado, sino que ahora han de ser más flexibles y versátiles de manera que puedan abrazar diversas corrientes de pensamiento y de acción para reconocer la diversidad cultural, étnica y religiosa que caracteriza la sociedad actual y ofrecer unos valores y unas herramientas perdurables en el tiempo y útiles en diferentes contextos. Se impone la revisión del qué y para qué se enseña, pero también del cómo se enseña. En palabras de Esteve (2003) estamos ante la tercera revolución educativa.

Los cambios que se están produciendo inciden en la exigencia de una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y su desarrollo profesional... “modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta (Salomon, 1992, p. 42).

El panorama es verdaderamente inquietante y las instituciones educativas se enfrentan a uno de sus mayores desafíos si tenemos en cuenta la cantidad y calidad de las demandas, las cifras de referencia (en cuanto a número de estudiantes, inversiones realizadas, infraestructuras, ...) y, sobre todo, la renovada confianza en la educación como garantía de una sociedad mejor educada y más preparada para manejarse en el presente y afrontar el futuro (Esteve, 2003).

Resulta imprescindible y urgente propiciar el avance desde la escuela tradicional -ya caduca y obsoleta- a una escuela comprometida con las problemáticas actuales que prepare para una efectiva inserción en la sociedad de la información y el conocimiento a través de los medios y mecanismos que la definen y caracterizan.

Los cambios impuestos a la escuela -y a los que *están expuestos* los profesores y profesoras- han provocado, entre otras cuestiones, que tengan que afrontar más tareas, que éstas sean más complejas y que en definitiva se intensifique su rol como docentes. Pero además, hay que tomar conciencia de que los discursos sobre la enseñanza y los profesores ya no se construyen a nivel local y bajo las circunstancias y presiones del contexto próximo, sino que cada vez más las expectativas, las críticas y los elogios a la educación (y a la enseñanza en particular) se elaboran desde instancias externas -y muchas veces lejanas a las realidades particulares en las que se actúa y sobre las que se tienen que tomar decisiones- y la visión de los docentes, las exigencias que se les plantean y los modelos que se recomiendan emanan de estudios y directrices internacionales que no siempre atienden a las singularidades de las diversas regiones ni a sus condicionantes socio-culturales, históricos y económicos (Paine, Blömeke y Aydarova, 2016).

En el siguiente apartado comentaremos algunos de los informes difundidos por diversos organismos supranacionales e instituciones reconocidos a nivel internacional para analizar la representación que ofrecen de la enseñanza y de los docentes en el momento actual.

## 4 Sistemas educativos y calidad de la enseñanza: nuevas realidades y nuevas demandas al profesorado

Quizás hoy, más que nunca, por el tipo de sociedad en la que vivimos (con nuevas y amplias exigencias a las escuelas y los profesores) y por las demandas y



esperanzas que desde todos los sectores se hacen a la educación, la cuestión del profesorado y su formación recobra mayor importancia y aparece como un asunto prioritario en las agendas políticas y de investigación de todos aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad y/o compromiso con la educación.

Como ejemplo del interés que suscita la temática de la formación podríamos aludir a varios informes, publicados por diferentes organismos en los últimos años, en los que se ofrece un diagnóstico de la situación actual y se anuncian líneas de trabajo y propuestas de futuro para alcanzar una mejora en los procesos de formación que ayuden al logro de una enseñanza de calidad.

#### **4.1.-Informe del panel de expertos de la AERA (2005).**

La AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa) encargó a un comité de 17 expertos la revisión crítica de las evidencias empíricas acerca de las políticas y prácticas sobre la formación inicial del profesorado en USA, desde 1999 hasta 2005, con el propósito de hacer recomendaciones para orientar la investigación que resultase más útil para saber cómo formar a buenos profesores (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). El informe contiene un resumen ejecutivo, tres capítulos centrales y nueve síntesis o resúmenes de investigación. También se propone una agenda de futuras investigaciones sobre la formación docente y se aborda la cuestión metodológica en este campo. Se trabajó en torno a nueve puntos clave y a partir de cuatro supuestos de referencia: los componentes que intervienen en la preparación del profesorado, las características de la investigación empírica y sus aportes, los resultados deseables en la formación del profesorado y las relaciones entre la investigación y la práctica, así como los vínculos de ambas con las políticas educativas. Los nueve puntos sobre los que se articuló el trabajo de los expertos han sido:

- Las características del profesorado y, concretamente los perfiles demográficos. Las cuestiones vinculadas sobre las que se trabajó giraron en torno al análisis de las características de los que acceden a la docencia, qué vías de acceso eligen y qué trayectoria profesional siguen.
- Se trató de analizar la conexión entre las características del profesorado y los indicadores de calidad, sobre todo en la relativo a los itinerarios de formación.

- Se trabajó sobre cómo la formación del profesorado en las áreas y contenidos de enseñanza y en las bases y fundamentos de la educación, puede incidir en el conocimiento profesional docente y a su vez en la práctica que desempeñan los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.
- Se valoró la formación del profesorado en cuanto a los métodos de enseñanza y la práctica docente supervisada, y sus relaciones con el aprendizaje del alumnado.
- Se analizaron los enfoques o modelos pedagógicos en la formación del profesorado, especialmente en lo relativo a los métodos de enseñanza, estrategias, tareas que incluyen los programas de formación en diversas instituciones.
- Tomando en cuenta que uno de los principales retos a los que se enfrenta la formación del profesorado hoy en día es la necesidad de capacitar para dar respuesta a la diversidad del alumnado (diversa identidad, etnia, lengua, origen...), se valoraron los aportes de determinadas estrategias y su implementación en contextos específicos.
- La formación del profesorado para trabajar con estudiantes con distintas capacidades fue objeto de debate y de análisis con el fin de identificar los programas más exitosos en el marco de las condiciones particulares en las que se implementaron.
- Se analizaron los requisitos para acceder a la profesión docente, ya sean certificados, exámenes, homologaciones, etc. con el objeto de valorar la efectividad de estos procedimientos y su impacto en la calidad de los docentes.
- Las estructuras organizativas en las que se asienta la formación del profesorado y la posibilidad de vías alternativas de reclutamiento y preparación de los futuros docentes, reclama un análisis profundo de las consecuencias de esta diversidad de alternativas de acceso y preparación de los docentes.

Finalmente, uno de los aspectos más destacables de este informe es lo que desde el panel plantean como los tres nexos críticos:

- a) La relación entre los programas de formación del profesorado y el aprendizaje que realmente adquieren los futuros profesores al cursar dichos programas.

- b) La relación entre el aprendizaje que han obtenido a través de las carreras de formación de futuros docentes y su desempeño en el aula.
- c) La relación entre las prácticas de aula que desarrollan los docentes y el aprendizaje que propician en sus alumnos.

Advierten que desenmarañar las relaciones intrincadas, múltiples y a veces enigmáticas que existen entre estas variables y los contextos y condiciones en los que ocurren es muy complejo, aunque resultaría enormemente útil y necesario tener en cuenta todas estas conexiones (o su ausencia) a la hora de valorar y determinar la calidad de una propuesta de formación docente. Pero, además, para el análisis de estas relaciones es preciso prestar atención a los factores contextuales y organizativos, y tomar en consideración las directrices definidas por las políticas educativas.

#### **4.2.-Informe “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”**

En el Informe de la OCDE “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” publicado en 2005, (en castellano en 2010 bajo el título: *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*) en el que participaron 25 países, se insiste en las políticas de mejora de la preparación de los docentes y en la necesidad de cuidar sus condiciones laborales. Los países incluidos en el estudio fueron: Alemania, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Canadá (Quebec), Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República de Eslovenia, Suecia y Suiza.

Las preocupaciones que se desprenden de este informe pueden organizarse en cuatro bloques: a) La necesidad de convertir la docencia en una carrera atractiva; b) la urgencia de asegurar una mejor capacitación del profesorado; c) la conveniencia de perfilar adecuadamente los procesos de selección y contratación de los docentes; y d) la inquietud sobre la forma de garantizar la permanencia de los profesores eficientes en el sistema. Para dar respuesta a estas problemáticas se insta a diseñar e implementar políticas públicas en materia de profesorado, y se advierte de que para su efectiva aplicación se ha de contar con la participación de todos los implicados (en particular los

propios docentes). Se recomienda fomentar la creación de comunidades de aprendizaje profesional docente, así como fortalecer la base de conocimiento sobre la que asentar y respaldar las medidas políticas.

También se sugieren una serie de orientaciones que pueden servir de base para el desarrollo las mencionadas políticas públicas relativas a la profesión docente. Concretamente, señalan que:

- a. Es mejor dar prioridad a la calidad de los profesores que a su cantidad.
- b. Es preciso definir los perfiles de profesorado para ajustar su desempeño a las necesidades de las escuelas y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- c. El desarrollo profesional docente debe considerarse como un proceso continuo en el que las diversas etapas estén conectadas y la secuencia formativa resulte coherente con las necesidades que puedan surgir en el tránsito por las diversas responsabilidades que va asumiendo en su carrera de manera que se propicie un aprendizaje a lo largo de la vida satisfactorio y eficaz.
- d. Se recomienda flexibilizar los sistemas de formación del profesorado en el sentido de permitir el acceso a personas que han iniciado sus estudios en otro campo o están desempeñando trabajos desde los que desean acercarse al ámbito de la docencia.
- e. Es necesario que la docencia se transforme en una profesión rica en sabiduría, de manera que la adquisición de los saberes profesionales docentes no se limiten a la adquisición del conocimiento formal que se ofrece en las instituciones de formación docente, sino que se propicien mecanismos de reflexión y apropiación de esos aportes científicos y académicos y, sobre todo, se trabaje en la línea de fomentar la capacidad de aprender a aprender de los futuros docentes para que puedan seguir aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de la carrera, bien las que se emergen en el propio puesto de trabajo (a través de la revisión individual o colectiva de la propia práctica) o mediante la realización de acciones formativas institucionalizadas.
- f. Se recomienda dar mayor responsabilidad a los centros para que gestionen ciertas políticas relativas al profesorado como, por ejemplo, impulsando proyectos de formación de centro.

En definitiva, se insiste en la necesidad de que los gobiernos deben redoblar los esfuerzos por disponer de un profesorado competente y motivado durante toda su carrera profesional puesto que los docentes constituyen la columna vertebral de todo el sistema educativo.

#### **4.3.-Informe “How the world’s best-performing school systems come out on top” (2007)**

En el año 2007 vio la luz un estudio realizado por la consultora McKinsey & Company, y editado por Barber y Mourshed (2007), cuyos resultados han tenido un enorme eco en todo el mundo. Bajo el título *How the world’s best-performing school systems come out on top* (“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”), se presenta un análisis de las medidas que han tomado veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo los diez con mejor desempeño en cuanto a rendimiento educativo según los resultados de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes promovido por la OCDE) y otros con una fuerte trayectoria de mejora. En el primer grupo de los países con mejores resultados se incluyó a Alberta (Canadá), Australia, Bélgica, Finlandia, Hong Kong, Japón, Holanda, Nueva Zelanda, Ontario (Canadá), Singapur y Corea del Sur. Entre los sistemas educativos con buenas perspectivas de mejora se analizaron, entre otros: Atlanta (USA), Boston (USA), Chicago (USA) Inglaterra, Jordania, Nueva York (USA) Ohio (USA). El estudio se llevó a cabo entre mayo de 2006 y marzo de 2007.

A través de una metodología que combina la perspectiva cualitativa y cuantitativa se analiza lo que tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño partiendo del supuesto de que la excelencia en educación es una meta alcanzable en la mayoría de las escuelas y para la mayor parte de los estudiantes independientemente de otros factores sociales, y que se puede conseguir a un costo razonable. También se han buscado explicaciones a por qué ciertas reformas educativas han resultado exitosas y otras no. En definitiva, se trata de averiguar cómo las actuaciones a nivel del sistema educativo llegan a las aulas y pueden favorecer una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje. El informe pretende convertirse en una herramienta que permite a las autoridades analizar sus propios sistemas educativos a la luz de las actuaciones que

han emprendido los países con mejores resultados independientemente de sus contextos culturales y sociopolíticos de referencia.

Detectadas y analizadas las diferencias destacadas entre los distintos sistemas analizados, encontraron también similitudes fuertes en lo referente al profesorado. Concretamente se afirma que el impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es muy importante en los primeros años de la escolaridad y la pérdida educacional será en gran medida irreversible. A través de los datos recogidos han formulado una máxima que ya se ha hecho muy popular: “la calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de su profesorado”. O, dicho de otro modo, la calidad del profesorado representa el factor determinante de la calidad de un sistema educativo. En definitiva, el factor que ha tenido mayor incidencia ha sido el de la calidad del profesorado. Para ello indican que:

- a. **La docencia tiene que atraer a los mejores estudiantes.** Los procesos selectivos han de garantizar el ingreso de los estudiantes más capacitados que además han de recibir unos buenos salarios iniciales. En simultáneo es imprescindible aumentar el estatus de la profesión docente y para ello se recomienda poner en marcha políticas claras y explícitas. Es fundamental disponer de buenos mecanismos de selección de los mejores candidatos a la docencia. Concretamente, indican que para que una persona pueda convertirse en buen docente tendría que poseer un conjunto de características como las siguientes: un nivel alto en lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar. También hay que asegurar que el proceso de selección tenga lugar en el momento oportuno: bien sea antes del inicio de la capacitación docente con el consiguiente límite de los cupos; o después de la graduación regulando el acceso a las escuelas. La mayoría de los países con alto desempeño utilizan diversos mecanismos de selección de forma previa al inicio de la formación. El informe indica que el ingreso selectivo resulta mucho más ventajoso ya que permite una mejor oferta de formación académica, así como un mayor ajuste a la demanda laboral. También se insiste en la necesidad de arbitrar mecanismos y vías de acceso a la docencia de candidatos con experiencia y/o postulantes de otras profesiones. Otro tema clave es el del salario: aunque las razones económicas no son el principal argumento para elegir la docencia como profesión, los estudios demuestran que la enseñanza no resultará atractiva si los docentes no reciben un salario similar al de otros graduados. El estatus de la

profesión docente constituye un elemento altamente motivador para atraer a las personas más capacitadas. Las políticas dirigidas a elevar el estatus de la profesión docente aprovechan los sistemas de marketing para generar circuitos de retroalimentación que alimenten el prestigio de la docencia, tanto desde el punto de vista externo como interno.

- b. **Hay que asegurar que los mejores candidatos se convierten en buenos docentes.** Para mejorar los resultados es imprescindible mejorar las interacciones entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello los docentes han de recibir la mejor capacitación. Para lograrlo es necesario poner en marcha una formación docente comprometida con las prácticas de clase, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes. Para lograr lo mejores niveles de instrucción, cada docente debe tomar conciencia de tres aspectos: de sus propias limitaciones (analizando qué hace y por qué lo hace), de cuáles son las mejores prácticas específicas, y cómo potenciar su motivación para realizar las mejoras necesarias (definir un objetivo común, generar altas expectativas y tener confianza en lograr los cambios necesarios). En general, los sistemas con alto desempeño utilizan cuatro enfoques para ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza: i) generar habilidades prácticas durante la capacitación inicial; ii) incorporar mentores para dar apoyo a los docentes y ofrecer retroalimentación de las prácticas de aula; iii) seleccionar directores con capacidad de liderazgo y con una buena capacitación como instructores para que apoyen a los docentes en las escuelas; y iv) facilitar procesos de aprendizaje mutuo a través, por ejemplo, del impulso a las comunidades de aprendizaje.
- c. **Se tiene que garantizar que todos los alumnos reciben una enseñanza de calidad.** Los sistemas educativos con alto desempeño ponen en práctica procesos que aseguren que todos los niños y niñas alcancen los objetivos fijados y establecen un monitoreo exhaustivo que permita comprobar si se han logrado las expectativas y poder actuar donde los resultados no han sido satisfactorios. Las intervenciones se diseñan a nivel de cada escuela y de cada alumno de manera que se puedan obtener los propósitos definidos y actuar para poner en marcha las medidas correctoras necesarias. Así, los mejores sistemas han desarrollado iniciativas para que las escuelas puedan compensar las desventajas del entorno desfavorecido del que proviene el estudiante. Se afirma que el alto desempeño requiere del éxito de todos los niños y niñas, y resulta imprescindible atacar los factores que agravan las bajas expectativas de las



familias y la desigualdad de oportunidades entre el alumnado. Los sistemas exitosos establecen expectativas claras y altas sobre lo que cada alumno debe saber, comprender y ser capaz de hacer, y aseguran que los recursos están dirigidos a aquellos que más lo necesitan. Realizan un seguimiento exhaustivo e intervienen si los logros no son los esperados. Los mejores sistemas encargan a las propias escuelas los sistemas de monitoreo dado que son quienes mejor conocen la situación y están en mejor condición de intervenir. Cuanto mayor es el éxito menor es el escrutinio y viceversa. El monitoreo se realiza a través de diversos sistemas de tipo interno (exámenes o inspecciones) o a través de agencias externas (inspecciones externas anuales o autoevaluaciones con inspecciones externas). A través del monitoreo se accede a la información necesaria para detectar fallos, valorar si es necesario intervenir e identificar buenas prácticas. El monitoreo y la intervención se han de diseñar no sólo a nivel de las escuelas sino de cada estudiante para asegurarse de que todo el alumnado está progresando y alcanzando los estándares programados.

Actuar a estos tres niveles requiere otras mejoras en otros componentes del sistema educativo, tanto en lo referido al financiamiento, gobierno o estructuras. Y en todos los casos de sistemas educativos exitosos están garantizadas ciertas condiciones esenciales como suficiente financiación, instalaciones y recursos, definición de expectativas claras, apoyo decidido a estudiantes y docentes o la realización de evaluaciones rigurosas. Llevar adelante los tres aspectos que se han identificado como garantes de un mayor rendimiento de los estudiantes requiere reformas amplias y profundas en el sistema educativo, y dichas reformas precisan de un fuerte liderazgo educativo sostenido, comprometido y talentoso, tanto a nivel general como de cada escuela para que sean exitosas. Pero, en cualquier caso, e independientemente de factores extraños que pueden perturbar las reformas, son los tres aspectos ya señalados los que resultan definitivos para lograr una mejora sustancial del sistema educativo.

#### **4.4.-Informe “How the world’s most improved school systems keep getting better” (2010)**

De nuevo la consultora McKinsey & Company, en 2010, realiza otro informe con el título *How the world’s most improved school systems keep getting better* (“Cómo



continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo”), en el que intentan analizar los factores que incidieron en las mejoras acontecidas en los niveles de rendimiento en veinte países seleccionados (en todos se había mejorado, aunque en distinto grado), bajo la coordinación de Mourshed, Chijioke y Barber (2010). Concretamente, se estudiaron los sistemas educativos de los siguientes países: Alemania, Armenia, Brasil, Canadá, Chile, Corea del sur, Eslovenia, Estados Unidos (tres estados), Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, India, Polonia, Singapur y Sudáfrica.

Entre sus conclusiones cabe destacar los siguientes aspectos:

- Los sistemas educativos son susceptibles de mejora, y dicha mejora puede lograrse en 6 años, lo importante no es por donde se inicie el proceso, sino de cómo se diseñe y organice el proceso.
- La mejora del sistema educativo se traduce en potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Y para lograrlo es necesario tener en cuenta tres aspectos: a) cambiar su estructura (modificar la organización de los ciclos y cursos, los centros educativos o el sistema de responsabilidades entre los agentes implicados); b) ampliar la dotación de recursos y revisar su distribución; y c) modificar el currículo y, en sintonía con las reformas emprendidas, transformar la forma en la que los docentes enseñan y los directores gestionan las instituciones escolares. Mayoritariamente se suele intervenir en los dos primeros aspectos, pero mucho menos en el tercero, y resulta fundamental poner el foco en el proceso.
- Los procesos de reforma tienen un carácter estrictamente singular y son deudores de las condiciones específicas del contexto particular sobre el que se pretende actuar para propiciar las mejoras. Existe confluencia sobre el “qué hacer” (en función de las medidas que resultaron exitosas en otros lugares), pero lo que hay que ajustar y adaptar a cada país o región es el “cómo” y el “cuando”, es decir, la secuencia a seguir, la implicación de los actores disponibles y los mecanismos específicos de apoyo. Los líderes estratégicos (tanto técnicos académicos como políticos) juegan un papel esencial tanto para diseñar e impulsar las reformas como para sostenerlas y que se instalen en la cultura educativa.

- Se identifican seis acciones comunes en los procesos de mejora analizados:
  - a) promulgar leyes y normativas a través de las que organicen y estructuren las políticas que se quieren implementar, b) revisar el currículo de las escuelas y los estándares de referencia que se van a utilizar, c) mejorar la información disponible sobre el sistema educativo, d) establecer sistemas validados y coherentes de evaluación de los estudiantes, e) potenciar la remuneración y reconocimiento de los docentes, y f) fortalecer la capacitación de los docentes y de gestión de los directores.
- Es necesario un equilibrio en cuanto al manejo de la autonomía de las escuelas. En los sistemas que tienen que mejorar les ayuda disponer de prácticas de enseñanza detalladas que se puedan expandir, pero los sistemas más avanzados mejoran fomentando la autonomía de las escuelas y dotando de mayor flexibilidad y responsabilidad a los docentes.

Así pues, uno de los factores clave, sobre todo para lograr avanzar desde los niveles medianos a los superiores, es prestar atención a la profesión docente. Concretamente, recomiendan mejorar la calidad de la formación inicial, potenciar el desarrollo profesional, y reforzar los mecanismos de autoaprendizaje y de aprendizaje entre iguales a través de sistemas de tutorías y de asesoramiento.

También destacan la importancia de que el profesorado disponga de los incentivos adecuados en el marco de una carrera profesional, es decir, mejorar y recompensar con medidas económicas, pero también reforzando la imagen social, el valor de la docencia como profesión de prestigio y al docente como actor imprescindible para avanzar hacia la calidad de la enseñanza.

#### 4.5.-Informe “Teaching and Learning International Survey - TALIS” (2009)

Auspiciado por la OCDE se realizó, en 2008, el primer estudio “*Teaching and Learning International Survey*” (TALIS) cuyos resultados se publicaron a partir de esta fecha en diversos informes (OCDE, 2009; Jensen et al., 2012; Vieluf et al., 2012). El informe se elabora a partir de las respuestas de docentes y directores escolares de Educación Secundaria de 23 países. Los países participantes han sido: Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, República de Corea, Lituania, Malta, Malasia, México, Países Bajos, Noruega, Polonia,

Portugal, España, República Eslovaca, Eslovenia y Turquía. Para el estudio se seleccionaron alrededor de 200 centros de enseñanza de cada país. En cada centro se le pidió al director que cumplimentara un cuestionario diseñado específicamente para los líderes escolares. También se recabó la participación de 20 docentes que rellenaron otro cuestionario dedicado al profesorado. En total se recogieron datos de unos 90.000 profesores. Se advierte que los datos son reflejo de opiniones subjetivas y, por lo tanto, hay que tener en cuenta que los resultados no son ajenos a las condiciones contextuales de los participantes. Es por ello que también hay que tomar con cautela las comparaciones entre países.

En este informe se ofrece un panorama de las opiniones del propio profesorado sobre su autopercepción acerca de los niveles de eficacia y la valoración de su formación y desarrollo profesional. En lo relativo a las condiciones para una enseñanza eficaz, se analiza si los docentes se consideran preparados para asumir los desafíos que presenta la enseñanza en la actualidad. Una mayor percepción de autoeficacia está relacionada con la mejora de la productividad y la capacidad de análisis y resolución de problemas. La conducta de los alumnos y las dificultades para un buen ambiente en el aula son problemas que afectan en gran medida al aprendizaje. En cualquier caso, los profesores que han tenido un mayor desarrollo profesional tienden a sentirse mejor preparados para afrontar los retos de la enseñanza. También se establece que la evaluación docente y la retroalimentación contribuyen a mejorar la autoeficacia, y sobre todo cuando acontece un reconocimiento público. Se constata una relación entre las ideas de los profesores y sus prácticas de aula, y son sus convicciones las que guían su actividad de enseñanza. La ausencia de equipamiento adecuado y de apoyo educativo son obstáculos que dificultan la enseñanza eficaz.

En lo relativo a las prácticas de enseñanza, los docentes consideran que su labor radica en servir de apoyo al aprendizaje más que actuar como transmisor de información, pero esta visión constructivista no es generalizable y predomina más en los países de Europa del norte y occidental, Australia y Corea; que en Europa del Sur, Brasil o Malasia. Los docentes informan de que si bien la mayor parte del tiempo escolar se dirige a la enseñanza, también llaman la atención las pérdidas de tiempo motivadas por las perturbaciones de los estudiantes y la realización de tareas administrativas. Las variaciones en cuanto a la satisfacción laboral se producen a nivel

de centro, de ahí que se recomienda que las actuaciones se dirijan a los docentes y no a nivel de sistemas educativos.

Hay acuerdo en considerar que la dirección escolar ejerce una influencia fundamental en la vida laboral de los profesores e incide en su eficacia.

En cuanto a la preparación y apoyo que reciben los docentes para desarrollar una enseñanza de alta calidad, los datos recogidos apuntan a la necesidad de una mejor formación del profesorado. Se constata que todos los sistemas educativos ofrecen oportunidades de desarrollo profesional a los docentes a fin de que puedan afrontar su trabajo con garantías. También se ha recogido que la gran mayoría de docentes participa en actividades de desarrollo profesional, pero la mitad de ellos afirma que estas no satisfacen sus necesidades. En particular la demanda de formación se dirige a fortalecer la capacidad del profesor para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, manejar adecuadamente la conducta de los estudiantes e integrar eficazmente las nuevas tecnologías. Las causas esgrimidas por los docentes para justificar un desarrollo profesional insuficiente fueron fundamentalmente el problema de los horarios (incompatibilidad con el programa laboral o con las responsabilidades personales). Las respuestas obtenidas permiten concluir que el desarrollo profesional tiene un impacto moderado o alto. Las actividades de mayor impacto son las relativas a la investigación de los profesores y los programas de cualificación, aunque han sido en las que participaron menos docentes.

Se recomienda un desarrollo profesional más orientado a los objetivos. También se sugiere una evaluación de la oferta de formación y una respuesta más adecuada a las necesidades de formación de los propios docentes. Se constata una colaboración poco frecuente entre colegas, aunque se reconoce que existen posibilidades que pueden resultar altamente fructíferas.

Se anuncia que se realizarán sucesivos estudios comparativos encaminados a conocer las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en distintos lugares del mundo con la pretensión de poder orientar las políticas educativas que los gobiernos tendrán que implementar.

#### **4.6.-Informe “Teaching and Learning International Survey - TALIS” (2013)**

En el año 2013 se ha realizado un nuevo estudio cuyos resultados se pueden consultar en las diversas publicaciones que está realizando la OCDE (2014). En este

segundo informe han participado 33 países, y aunque se ha mantenido el análisis a partir de las respuestas de profesorado y directores de Educación Secundaria, en algunos países el estudio se ha ampliado a profesorado de Primaria y de Bachillerato, y se han vinculado datos de PISA y TALIS a nivel de centro. Los países participantes han sido: Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Alberta (Canadá), Chile, Corea, Croacia, República Checa, Dinamarca, Emiratos Árabes, Eslovaquia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Malasia, México, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Serbia, Singapur y Suecia.

Los temas que se abordaron en el estudio TALIS 2013 se seleccionaron en función de las prioridades expresadas por los países participantes: se mantuvieron los asuntos ya abordados en 2008 para poder medir las tendencias y se añadieron otras cuestiones importantes de política educativa. Concretamente, se abordaron los siguientes aspectos: La creación y apoyo al liderazgo eficaz, la cantidad y la tipología del desarrollo profesional al que accede el profesorado, así como sus necesidades y las dificultades a las que se enfrenta, la valoración del trabajo de los docentes y la retroalimentación que reciben, así como el uso de los resultados y las recompensas que reciben, la revisión de las prácticas docentes y las opiniones y actitudes que suscitan, y la percepción de la autoeficacia, la satisfacción en el trabajo y el clima escolar. El estudio se ha realizado con el apoyo de la Unión Europea. La muestra se compuso de un total de 4000 profesores por país. Después del correspondiente estudio piloto, la aplicación se realizó entre octubre y diciembre de 2012 en los países del hemisferio sur y entre marzo y mayo en los países del hemisferio norte. Los datos recogidos permiten conocer el punto de vista de los encargados de aplicar las reformas educativas: profesorado y directores. Y, además, los datos deben de interpretarse en función del contexto específico de cada país.

De los diversos y amplios resultados que se ofrecen en cada uno de los capítulos del informe, cabe destacar la información recogida en cuanto al desarrollo profesional docente. Se define el desarrollo profesional docente como el conjunto de actividades dirigidas a desarrollar las competencias individuales, el conocimiento específico y otras características de los docentes. Se reconocen una variedad de acciones de desarrollo profesional que van desde las más formales como los cursos o las informales como la colaboración entre docentes.

Una de las afirmaciones que se vierten en el informe se refiere a que por muy buena que sea la formación inicial, no puede esperarse que resuelva todas las situaciones a las que tendrá que enfrentarse un docente, en particular en el primer año de ejercicio profesional. De ahí la recomendación de establecer programas de iniciación y tutoría que contribuyan a la integración de los nuevos docentes. Las ofertas de formación para la iniciación, tanto de tipo formal como no formal, varían en función de cada país y también fluctúa el porcentaje de profesorado que se beneficia de estas oportunidades. La tutoría se refiere al apoyo que prestan los docentes con más experiencia a otros docentes con menos experiencia (no necesariamente docentes noveles). Los datos reflejan variaciones importantes entre los países, y se constata un mejor rendimiento en los estudiantes cuyos docentes han participado en programas de tutoría.

En cuanto a los programas de desarrollo profesional, se afirma que tienen un efecto positivo y significativo sobre los resultados de los estudiantes. Se observan notables diferencias en las tasas de participación de los docentes de los diversos países. La comparativa de las tasas de participación en actividades de desarrollo profesional en la edición anterior del 2008 y la actual permite comprobar que es similar en el caso de los países de la OCDE. En muchas ocasiones, dichas actividades tienen que sufragarse directamente por los propios docentes ocasionando un gasto extra. En este caso la tendencia ha sido un menor porcentaje de actividades que tengan que pagar los propios docentes. En lo relativo a la tipología de actividades, son los cursos y talleres las modalidades más recurrentes. La segunda actividad que alcanza mayor frecuencia es la participación en congresos y seminarios sobre educación. También, se recogen con un porcentaje apreciable, las visitas de observación a otros centros. Otras actividades con menor realización han sido: los cursos de formación en empresas, programas de cualificación, la creación de redes específicas de desarrollo profesional, o la tutoría y/o observación entre compañeros. En todos los casos los docentes informan de un impacto moderado positivo en su desempeño docente y reconocen una mejora de su práctica docente. Sobre todo, cuando la actividad formativa se centraba en el conocimiento y comprensión de un área de conocimiento o en el desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado. A pesar de la variedad de la oferta de actividades de desarrollo profesional, un porcentaje considerable de los docentes indican que no se satisfacen sus necesidades formativas. Específicamente los profesores manifiestan una destacada necesidad formativa en la adquisición de destrezas TIC aplicadas a la enseñanza. En la comparativa con los datos recogidos en el estudio de 2008, se aprecia

un incremento de las necesidades formativa en la temática de la enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe. También se han puesto de manifiesto las barreras para el desarrollo profesional de los docentes. Entre ellas la incompatibilidad con el horario laboral o la falta de incentivos para participar en acciones formativas, el coste de algunas actividades, la inadecuación de la oferta formativa, u otros aspectos de carácter personal.

Entre las conclusiones cabe destacar que tanto los docentes noveles como el profesorado veterano reconocen la necesidad de un desarrollo profesional continuo. Los nuevos profesores declaran no sentirse preparados para asumir los retos de la docencia y los que ya tienen experiencia necesitan actualizarse para dar respuesta a las nuevas exigencias en estos tiempos inciertos y cambiantes.

#### 4.7.-Cumbres Internacionales sobre la Profesión Docente (2011 a 2018)

Bajo el auspicio de la OCDE, pero con la participación de otras entidades y organismos mundiales de gran relevancia (la Internacional de la Educación, asociaciones de sindicatos, asociaciones de docentes, ...), se han venido celebrando reuniones al más alto nivel en las que se debate, se comparten ideas e iniciativas, se buscan sinergias y se vislumbran proyectos dirigidos a propiciar y potenciar la mejora de la formación docente para lograr un profesorado comprometido y capacitado que pueda desarrollar de manera eficaz su labor en los tiempos inciertos de la sociedad actual.

En marzo de 2011, la OCDE convocó la **1ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, bajo el lema “Mejorar la calidad del personal docente en el mundo”, y con el propósito de abordar los siguientes temas: el reclutamiento y la formación inicial del profesorado; el desarrollo profesional, el apoyo, las condiciones de empleo y la carrera de los docentes; la evaluación docente y los incentivos al profesorado; y la implicación del profesorado en la reforma educativa (OCDE, 2011). Se señala que el objetivo que se pretende es identificar y estudiar las mejores prácticas que se están empleando en todo el mundo para seleccionar, preparar y apoyar a los docentes para garantizar su eficiencia y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Los países participantes fueron Bélgica, Brasil, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Hong-Kong, Japón, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Popular China, Singapur y, el país anfitrión, Estados Unidos,



Entre sus conclusiones se repiten ideas ya reseñadas en otros estudios e informes:

- a. Es necesario adoptar políticas globales cuidadosamente pensadas y planificadas a medio y largo plazo desde las que se garantice el disponer de los docentes mejor preparados;
- b. La enseñanza tiene que resultar una profesión atractiva, que permita a los docentes un desarrollo profesional continuo y un mayor protagonismo como agentes de reforma escolar;
- c. Se han de fomentar modelos colaborativos de trabajo docente que contribuyan a un mayor compromiso de todos los agentes implicados en la mejora de la calidad de la enseñanza. Se han desarrollado sucesivas cumbres en las que continuaron los debates sobre estas y otras temáticas relativas al papel de los docentes en la mejora de la enseñanza.

La **2ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente** congregó, en 2012, a representantes de 23 países bajo el lema “Preparar profesores y formar líderes escolares para el siglo XXI”. Todos ellos manifestaron su inquietud por mejorar y reformar los estándares y la calidad de la enseñanza y la necesidad de valorar el trabajo de los docentes y reconsiderar su remuneración. También se abordó la capacitación de los directores escolares.

En este foro se presentó y debatió un informe encargado por la OCDE, editado por Schleicher (2012), y titulado *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, en el que se alude a las condiciones cambiantes de la sociedad actual y se justifica la necesidad de revisar la formación docente para que el profesorado esté en condiciones de afrontar las nuevas tareas de la enseñanza en un contexto tan incierto. Se revisa la cuestión de la formación permanente y sus relaciones con las condiciones laborales y la carrera profesional docente.

En la **3ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, celebrada en Londres, en enero de 2013, bajo el eslogan “crear un marco común para la educación en aras del bien común”, se debatió acerca de la definición de la calidad de los docentes y los sistemas de evaluación que se pueden utilizar y, particularmente, como puede contribuir la evaluación de los docentes a la mejora escolar y a la autoeficacia del profesorado. En esta reunión se analizaron los estándares de evaluación, los



procedimientos y la utilización de los resultados obtenidos. Se analizó el impacto de las clasificaciones institucionales y su forma de definir la calidad. Se tomaron en consideración los diversos aspectos vinculados con la evaluación, ya sea a nivel de estudiante, del docente, del director escolar, de la escuela o del sistema educativo, y en todos los casos los efectos punitivos que se puede ocasionar.

La **4ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, celebrada en Wellington (Nueva Zelanda) en marzo de 2014, tuvo como lema “Excelencia, equidad e inclusión: enseñanza de alta calidad para todos” (Schleicher, 2014). Tanto en presentaciones y debates formales como a través de contactos informales se abordaron las cuestiones siguientes:

- ¿Cómo se puede atraer y conservar a directores y docentes de calidad en las escuelas más necesitadas?
- ¿De qué recursos se dispone para conseguir equidad en unos sistemas cada vez más descentralizados?
- ¿Cómo se pueden crear entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades de todos los niños/as y jóvenes?

Se insiste en la importancia de contar con docentes altamente cualificados, diligentes y motivados para enseñar y asegurar la estabilidad de las sociedades y sus economías. En el discurso inaugural se dijo que todos los participantes tenían en común su interés por lograr que sus sistemas educativos funcionen de manera eficiente y el motivo del encuentro era discutir cómo se podía lograr. Se trabajó sobre el tema de la autonomía de las escuelas y los riesgos para la equidad, los incentivos a los docentes que trabajan en zonas desfavorecidas, la necesidad de promover la innovación y la colaboración en el interior de las escuelas, y la búsqueda de espacios de encuentro entre las universidades, las autoridades educativas y los sindicatos.

La **5ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, se celebró en marzo de 2015 en Canadá. Tres son las temáticas que se abordaron: liderazgo, reconocimiento y auto-eficacia e innovación. En cuanto al primer tema, decir que se apuesta por un liderazgo distribuido que posibilite mayores oportunidades de desarrollo profesional, y particularmente se resalta la importancia del liderazgo de los directores de escuela. En segundo lugar, y tomando como referencia los resultados del Informe TALIS 2013, se

refrenda la idea de las relaciones positivas entre el reconocimiento a los docentes y su percepción de autoeficacia, de ahí la importancia de que se apoye y valore a los docentes para que crean en sí mismos y se sientan valorados. Es necesario propiciar el apoyo mutuo, las relaciones interpersonales y la colaboración profesional como mecanismos que van a generar y potenciar la innovación y la respuesta a los retos del siglo XXI, en particular los derivados de la irrupción de las tecnologías

La **6ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, tuvo lugar en Berlín en marzo de 2016, y se trabajó bajo el lema “Aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes: crear las condiciones que garanticen una enseñanza de calidad con excelentes resultados de aprendizaje”. Los análisis tuvieron como referente la Agenda del Desarrollo Sostenible de 2030 de Naciones Unidas y, en particular, los objetivos de la educación. Algunos de los aspectos que se trataron fueron:

- La importancia del diálogo entre organizaciones sindicales y autoridades gubernamentales, como única vía para la mejora de la educación y la revaloración de la función docente
- La necesidad de atraer a docentes talentosos hacia las aulas de entornos sociales más complicados
- El fortalecimiento de las comunidades escolares para alcanzar mayor eficacia en los procesos educativos reconociendo el papel de los docentes como constructores de futuro.
- La mejora de la inversión en educación como prioridad gubernamental.
- Potenciar la autonomía profesional en una cultura colaborativa.

La **7ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, se desarrolla en el Reino Unido en marzo de 2017 en Edimburgo (Reino Unido). De nuevo se trabajó sobre la necesidad de formar a líderes que puedan ayudar y orientar a los docentes para desarrollar eficazmente su trabajo. También se abordaron las temáticas relativas a mejorar la respuesta a la diversidad desde la enseñanza.

En marzo de 2018 tuvo lugar en Lisboa la **8ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente**, y se trabajaron sobre las siguientes temáticas: las escuelas y las comunidades, las pedagogías para el futuro y la relación entre bienestar, confianza y eficacia de los docentes. Se han valorado las estrechas relaciones entre de las escuelas

y las comunidades en la que se inscriben, y su papel para favorecer la cohesión social, tolerancia, integración y fortalecimiento de la ciudadanía. En el análisis de las pedagogías del futuro juegan un papel fundamental las tecnologías que tendrán que valorarse y utilizarse como herramientas al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza. El acceso a la información y la ausencia de filtros que permitan identificar su veracidad y su valor, exige la adquisición de un pensamiento crítico que ayude a identificar, procesar y seleccionar los datos y a utilizarlos de manera crítica. El análisis de las condiciones de trabajo de los docentes ha llevado a identificar los factores nocivos y los problemas y dificultades que afectan al profesorado que ejerce su labor en las escuelas. El bienestar de los docentes requiere eliminar los factores de estrés y crear ambientes de trabajo positivos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

#### **4.8.-Mejorar la calidad de la formación del profesorado (Comisión Europea)**

En cuanto a las medidas tomadas desde la Unión Europea, cabe señalar que en 2007 se realiza una comunicación de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo que lleva por título: *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Según se puede leer en su introducción, tiene como objetivo propiciar una evaluación de la situación de la formación del profesorado en la Unión Europea y proponer una reflexión compartida de las medidas que podrían adoptarse para conseguir mejores profesores capaces de hacer frente a las exigencias de la sociedad actual.

Posteriormente, en 2012, se elabora otro documento titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, en el que destaca la importancia de las competencias relativas al “saber hacer” en la formación docente y relaciona estos logros con las mejoras a nivel socioeconómico.

#### **4.9.-Informes EURYDICE**

EURYDICE (red europea de información en educación) formada por 29 países y dependiente de la Comisión Europea, realiza estudios comparados de los diferentes sistemas y políticas educativas, y ofrece recomendaciones a los países miembros para la mejora de la formación de su profesorado y la calidad de la enseñanza de los distintos niveles educativos.

Citemos, especialmente, los cuatro informes publicados bajo el título: La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa (Eurydice, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005), y el anexo relativo a la calidad de la formación del profesorado en Europa (Eurydice, 2006) que se han realizado sobre la etapa de la educación secundaria inferior. Seguidamente también expondremos las ideas y propuestas más destacadas del documento publicado en 2015 sobre la profesión docente en Europa y su correspondiente apéndice.

Como se señala en la presentación de estos informes, el objetivo de estos estudios es ofrecer un conocimiento profundo de la situación de la profesión docente en los treinta países que forman parte de la red EURIDICE. Se sigue un doble enfoque analítico: por una parte, se presenta una comparación exhaustiva de la situación actual, examinando la relación y la interdependencia de los diversos aspectos contemplados y los modelos que se explicitan. Y, por otro lado, se incluye también un análisis contextual e histórico de los cambios y la evolución de las reformas implementadas en las diversas regiones. La información descriptiva se obtuvo a partir de la aplicación de cinco cuestionarios en las unidades de la red en todos los países participantes. También se trabajó con una red de expertos nacionales que se encargaron de elaborar el marco histórico y contextual que se extendió a los últimos 25 años. Los indicadores estadísticos se tomaron de la base de datos de Eurostat. También trabajaron grupos de consultores tanto a nivel de las unidades nacionales como en los equipos de coordinación de la red.

En 2002, dentro de los estudios realizados en la red EURYDICE, bajo el título: Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática, se publica el *Informe I: formación inicial y transición a la vida laboral*. Este estudio recoge los cambios acontecidos en la formación inicial en los últimos 25 años, tanto a nivel de estructura como de contenidos y, particularmente, la importancia del componente profesionalizador frente a los componentes de carácter general. Se analizan los modelos consecutivos y simultáneos de formación y las vías de acceso a la profesión, con especial énfasis en los mecanismos de transición entre la formación y la vida laboral. Se dedica un apartado específico al análisis de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”.

También en 2002, se realiza un nuevo estudio que lleva por título: Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. *Informe II. Oferta y demanda*. En este segundo informe, a

partir del análisis minucioso de los indicadores demográficos, se pretenden establecer predicciones para los próximos diez años y considerar la relación entre la oferta y demanda del profesorado. Se revisan las políticas de planificación y las medidas para atraer a los candidatos y garantizar la contratación de profesionales cualificados. Se valoran los métodos, los criterios y las autoridades responsables de la contratación, así como los sistemas para la sustitución temporal del profesorado y las medidas de emergencia en momentos de escasez de personal.

En 2003, se publica: Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. *Informe III: condiciones laborales y salario*. Se analizan las retribuciones y otros aspectos relativos a la contratación y desempeño del trabajo de los docentes. En el primer capítulo se aborda el estatus la seguridad laboral de los docentes, y seguidamente se trata el horario, las funciones y códigos deontológicos. Se dedica también un apartado al tema de la formación continua, revisando el acceso, la organización, responsabilidades y compensaciones. Un último apartado se dedica a averiguar los sistemas de ayuda al profesorado en activo, tanto en lo referido a dificultades personales como profesionales.

En 2004, continúa la publicación de otro informe dentro de la serie: Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Concretamente, sale a la luz el *Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Los asuntos tratados en este informe son los siguientes: el desánimo entre el profesorado, la diversificación del acceso a la formación inicial, la coherencia entre las diversas etapas de formación y su incidencia en el desarrollo profesional continuo, las políticas salariales, el fomento de la movilidad y la necesidad de estimular la motivación de los docentes hasta la etapa de la jubilación. Todos estos temas responden a la idea de identificar cómo conseguir formar a un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados a lo largo de su carrera profesional. Y para ello se recogen las medidas que los diversos países van adoptando para dar respuesta a los problemas y desafíos que se encuentran.

En 2005 se publica el informe Anexo titulado “Reformas de la profesión docente. Análisis histórico (1975-2002). En esta publicación se identifican las tendencias generales y se da cuenta de las reformas realizadas desde dos perspectivas: reformas en los procesos formativos y reformas en las condiciones laborales.

La red EURYDICE publicó en 2015 otro informe titulado “La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Esta publicación comprende 5 capítulos en los que se abordan respectivamente: la demografía y las cuestiones laborales, la formación inicial del profesorado y la transición a la profesión docente, el desarrollo profesional continuo, la movilidad entre países y la valoración del atractivo de la profesión docente. Tras afirmar que las actuaciones relativas al profesorado constituyen un factor prioritario de la política europea, recuerdan que tanto la Comisión Europea como el consejo, han puesto un gran énfasis en la necesidad de mejorar la formación docente y potenciar su desarrollo profesional, destacando la importancia de establecer medidas que hagan atractiva esta profesión. En este caso los datos se basan en el análisis secundario de la información recogida en el Informe TALIS 2013 y la información que maneja la red EURYDICE y Eurostat/UOE. De ahí que confluyen datos cualitativos y cuantitativos de diversas fuentes: información real, las percepciones y opiniones de los docentes y el contenido de las políticas y normativas educativas. Los datos se recogen de los 28 estados miembros de la UE, además de Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la antigua república Yugoslavia de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía.

#### **4.10.-Informe “Los sistemas de Formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua”.**

En 2014 se publica un estudio que se realizó al amparo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y con el apoyo financiero de la Comisión Europea y los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) en el marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM). Se elaboraron capítulos por país y un informe final comparado en el que se consideran los programas de formación docente inicial y continua, la normativa estatal, la duración de las carreras, los niveles de formación, el perfil docente, la formación práctica y el tipo de institución que ofrece la formación en los cuatro países iberoamericanos (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y tres países de la Unión Europea (España, Francia y Reino Unido). En la presentación del estudio se asume la intención de que el esfuerzo realizado pueda contribuir a perfilar la definición de una propuesta marco para el reconocimiento mutuo de estudios y la movilidad de los docentes a nivel regional. Se siguió una metodología de análisis comparado partiendo de una definición común del marco conceptual, problemático y de categorías de análisis común. El estudio de cada país se abordó teniendo en cuenta sus especificidades a través de la recogida de

información primaria a través de datos estadísticos, documentos, normativas; así como información secundaria mediante entrevistas a informantes clave. La publicación se estructura en dos partes: en primer lugar, se presentan los resultados del estudio comparado entre los cuatro países del MERCOSUR y los tres de la Unión Europea respecto a la oferta de formación inicial y formación continua. En una segunda parte, se incluyen los anexos con las categorías de análisis, informes síntesis de los países, el corpus empírico, ejemplos de mallas curriculares y de planes de formación docente.

En el capítulo de formación inicial, se contempla el papel del estado en la definición de las políticas de formación docente aludiendo al nivel de prescripción que ejerce. Se comenta la extensión y duración de las carreras, la flexibilidad curricular y el lugar de las experiencias prácticas. Se aborda también el perfil docente. En el apartado de formación docente continua, se analizan las características de la oferta, los dispositivos y la organización de los programas, los enfoques, así como las áreas temáticas. Se aborda también la gestión de las políticas y las regulaciones disponibles, para finalizar aludiendo a la renovación de los modelos de formación continua.

#### **4.11.-Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe (2012) y Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (2014) (OREALC/UNESCO).**

Bajo patrocinio de la UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y en el marco de la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes, se desarrollaron diversas iniciativas dirigidas a la construcción y debate de conocimiento especializado que permitiera orientar las políticas sobre la profesión docente en la región.

En una primera fase (2011-12) se elaboró el estado del arte de las políticas y una serie de criterios y orientaciones como fruto del trabajo desarrollado por expertos y por grupos nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, Trinidad y Tobago. Se distinguieron cuatro grandes temas: formación inicial, formación continua y desarrollo profesional. Carrera docente y condiciones de trabajo e instituciones y procesos de formación docente. Los resultados de estos trabajos se publicaron en el libro que lleva por título: “Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe” publicado en 2012.



En una segunda fase (2012-13), se trató de profundizar en asuntos relevantes dentro de los cuatro bloques considerados. Se recogió informacional regional sistematizada sobre la que de nuevo trabajaron un grupo de expertos y a partir de sus análisis y consideraciones se formularon orientaciones para las políticas públicas a implementar en la región. Se enriquecieron con aportes de otros actores y se debatieron en diversos foros hasta su redacción final que es la que se ofrece en la publicación. Los resultados de esta fase se publicaron en el libro titulado: Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Concretamente, sobre formación inicial se incorporan dos textos, uno referido a las características de los sistemas de formación docente y otro a los estándares. Sobre formación continua, se incorpora un trabajo dedicado al aprendizaje profesional colaborativo. Otro de los apartados aborda la evaluación del desempeño. Y, finalmente, en la cuarta parte se plantean cuestiones relativas a la construcción de políticas públicas docentes.

## 5

## Epílogo

Así pues, a la luz de los diversos estudios reseñados anteriormente, no sólo se hace explícita la importancia y la preocupación por la formación del profesorado en el contexto actual, sino que también se evidencian las altas expectativas que suscita, los dilemas y problemas que genera su diseño e implementación y las dificultades para dar respuesta a los condicionantes sobre los que se asienta (particularmente como elemento clave de las decisiones más globales de política educativa). Además de las directrices gubernamentales y las propuestas emanadas de organismos internacionales como los ya mencionados, la abundante literatura sobre la formación docente a nivel internacional, nos permiten conocer mejor la problemática de la formación del profesorado y, en ocasiones, más que dar respuestas nos están ayudando a formular buenas preguntas que nos orienten para indagar, con más lucidez y mejor fundamento,



sobre un campo cuya complejidad ha aumentado cuantitativa y cualitativamente en las últimas décadas.

Referirse a la formación docente implica asumir la problemática que atañe a cualquier propuesta formativa (y, por tanto, cuestionarse sobre los propósitos, los medios, los actores, ...) y tomar conciencia de las particularidades que ello conlleva cuando el proceso de formación se dirige a capacitar a futuros formadores cuyas características pueden ser muy heterogéneas y sus necesidades extraordinariamente diversas.

Pero, además, la formación docente se ha de planificar, desarrollar y evaluar teniendo en cuenta que se trata de formar a profesorado de un determinado nivel y para un área o materia específica, y ello va a determinar de manera profunda el qué y el cómo se tiene que aprender a ser docente en función de consideraciones relevantes acerca del colectivo con el que se va a trabajar y el contenido que se tendrá que enseñar.

En definitiva, la formación docente se tiene que situar y debe dar respuesta a las exigencias de un futuro profesor que tendrá que trabajar en una determinada institución, situada en un contexto particular, enseñando una determinada área o materia (con unos contenidos específicos), regulada oficialmente (a través de un currículum establecido), en un determinado nivel (según la estructura del sistema educativo), a unos estudiantes concretos (edad, desarrollo evolutivo, intereses, motivaciones...), para el logro de unas finalidades educativas que, globalmente consideradas, contribuyan a la formación de una ciudadanía convenientemente educada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arnove, R.F. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social. *Educación*, 39, 11-34.

Ball, A.F. y Tyson, C.A. (2011a). *Studying Diversity in Teacher Education*. Maryland: AERA

Ball, A.F. y Tyson, C.A. (2011b). Preparing teachers for diversity in the twenty-first century. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (99-416). Maryland: AERA.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. (McKinsey&Company). Recuperado de, [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341-357). Dordrecht, NL: Springer.

Castro, C.C. (2009). Can multilateral Banks educate the world?. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp. 455-477). Dordrecht, NL: Springer.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2011). Teacher Education for diversity: policy and politics. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp. 339- 362). Maryland: AERA.

Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of AERA. Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

Eurydice (2002a). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2002b). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe II: Oferta y demanda*. Educación Secundaria Inferior General: Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe III: Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Fernández Enguita, M. (2010). Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.

Fernández Rodríguez, E. y Villena, J. L. (2013). Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27, 3), 15-55.

García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13 (1), 13-27

Gay, G. (Ed.) (2003). *Becoming multicultural educators*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.180-202). Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

González Sanmamed, Sangrà, A.; Souto, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la er: desafíos para la educación superior. *Revista Publicaciones*, 48 (1), 11-38

Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing.

Kallo, J. y Rinne, R. (Eds.) (2006). *Supranational regimes and national education policies encountering challenge*. Turku, Finlandia: Finnish Educational Research Association.

Kinloch, V. (2011). Crossing boundaries, studying diversity: lessons from preservice teachers and urban youth. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp.153-170). Maryland: AERA, 153-170.

Ladson-Billings, G. (2011). Asking the right questions: A research agenda for studying diversity in teacher education. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp. 385-398). Maryland: AERA.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey&Company). Recuperado de [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)

Nieto, S. y McDonough, K. (2011). Placing equity front and center. Revisited. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp. 363-384). Maryland: AERA.

OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>. Versión en castellano: OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-mportantes\\_9789264046276-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-mportantes_9789264046276-es)

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>

OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmenttpisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>

OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

OCDE (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OCDE Publishing. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page3](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3)

Paine, L.; Blömeke, S. y Aydarova, O. (2016). Teachers and Teaching in the Context of Globalization. En D.H. Gitomer y C.A. Bell (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 717- 786). Washington: AERA.

Pérez Gómez, A.I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. de Puelles (Coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.

Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Powell, J.A. (2008). Post-racialism or targeted universalism. *Denver University Law Review*, 86, 785.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy. En R. Cowen y A. Kazamias. (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp.437-453). Dordrecht, NL: Springer.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Robertson, E. (2008). Teacher education in a democratic society: learning and teaching the practices of democratic participation. En M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser; J. McIntyre y Demers, K. (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 27-44). New York: Routledge.

Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. En F. Oser et al. (Eds.). *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 35-49). New York: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons from Around the World*. Recuperado de <http://asiasociety.org/files/2014teachingsummit.pdf>

Suad, N.; Scott, J.; Trujillo, T. y Hernández, L. (2016). The Sociopolitical Context of Teaching. En D.H. Gitomer y C.A. Bell (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 349-390). Washington: AERA.

Tejada, J. (2005). *Didáctica-curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid: Morata.

Trotman, M. y Ford, D.Y. (2011). Preparing teacher education candidates to work with students with disabilities and gifts and talents. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp. 201-218). Maryland: AERA.

Ullucci, K. (2009). Teaching in a multicultural classroom. En L. Saha y A.G. Dworkin (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 769-778). New York: Springer.

Wilson, S. y Tamir, E. (2008). The evolving field of teacher education: how understanding challenge(r)s might improve the preparation of teachers. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers. (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp.908-936). New York: Routledge.

Zeichner, K. (2011). Embracing complexity and community in research on multicultural teacher education. En A.F. Ball y C.A. Tyson (Ed.). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp. 329-338). Maryland: AERA.

Vieluf S., Kaplan, D.; Klieme, E. Y Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

