

3



La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas

The reform of initial teacher training: collaboration between universities and compulsory schools. European experiences

**Joan Maria Senent Sánchez*;
Marta Senent Capuz****

DOI: 10.5944/reec.39.2021.28288

Recibido: **18 de noviembre de 2020**

Aceptado: **7 de abril de 2021**

*JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ: Profesor Titular de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e H^a de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor invitado de algunas universidades europeas: Lovaina(B), Nantes(F), Santarem(PT), Salento(I), Dante Alighieri-Reggio Calabria (I), y latino-americanas: Salta (Arg), Mariana de Pasto (Col), Bernardo O'Higgins – Santiago de Chile, Villarrica (Pg). Premio Manuel Castillo por su itinerario en cooperación internacional. Ha sido presidente de la Asociación Internacional Comenius, Vice-Decano de Relaciones Internacionales y Director adjunto de la Escuela Universitaria de Magisterio «Edetania». **Datos de contacto:** E-mail: senent@uv.es.

MARTA SENENT CAPUZ: eProfesora asociada de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e H^a de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía,. Diplomada en Educación Social. Master de Formación del profesorado de Secundaria. Diploma de Postgrado en Mediación. Doctoranda del programa de Educación. Coordinadora de la Fundación Cepaim en Valencia. **Datos de contacto: E-mail: marta.senent@uv.es.

Resumen

Las políticas europeas en la formación del profesorado han ido oscilando en los últimos veinte años buscando mejorar la eficacia y la calidad de la formación de esos futuros docentes. En los últimos cinco años varios países europeos han planteado o desarrollado diversos tipos de reforma de la formación del profesorado. En España, ya hace dos años, diciembre de 2018, el gobierno convocó una macro-reunión y en febrero 2020 ha anunciado en el Congreso una novedad para mejorar la formación del profesorado. Realizado el diagnóstico de la Formación, se ha procedido a analizar diversos documentos de la CRUE, la Conferencia de Decanos, el grupo Palma, la Generalitat de Cataluña y documentos de Bélgica francófona, que publicaban nuevos aspectos sobre la formación del profesorado. Se han presentado los resultados de la experiencia italiana de organización del *practicum*, de la experiencia belga de colaboración entre las Escuelas Superiores de Formación del profesorado y las escuelas, y de la experiencia alemana del período de inducción, como tres muestras de la colaboración entre la Formación Inicial y la escuela primaria y secundaria. Las tres experiencias nos presentan nuevas formas de colaboración entre la Universidad y las escuela obligatoria que muestran el camino a seguir en el caso español, pues destacan las virtudes de dicha colaboración para plantear una nueva formación de docentes más cercana a la práctica, y en la que los propios docentes puedan intervenir en la formación inicial, lo que sin duda generará beneficios para el alumno, que llegaría a la escuela habiendo pisado en diversos momentos las aulas de enseñanza.

Palabras clave: Profesión docente; formación de profesores; sistemas de enseñanza; política de la educación; proyecto de reforma.

Abstract

European policies on teacher training have been fluctuating over the last twenty years in an attempt to improve the efficiency and quality of training for these future teachers. Over the past five years, several European countries have proposed or developed various types of teacher education reform. In Spain, two years ago, in December 2018, the government called a macro meeting and in February 2020 it announced a novelty at the Congress to improve teacher training. Once the training diagnosis had been carried out, various documents from the CRUE, the Conference of Deans, the Palma group, the Catalan Government and documents from French-speaking Belgium, which published new aspects of teacher training. The results of the Italian experience of organising the *practicum*, the Belgian experience of collaboration between teacher training colleges and schools and the German experience of the induction period were presented as three examples of collaboration between Initial Training and primary and secondary schools. The three experiences presents us with new forms of collaboration between the University and the compulsory schools that show the way forward in the Spanish case, as they highlight the virtues of such collaboration to propose a new teacher training that is closer to practice, and in which the teachers themselves can intervene in the initial training, which will undoubtedly generate benefits for the student, who would arrive at school having stepped into the classroom at various times.

Keywords: Teaching profession; teacher training; education systems; education policy; reform Project.

1. Introducción

Las políticas europeas en la formación del profesorado han ido oscilando en los últimos veinte años buscando mejorar la eficacia y la calidad de la formación de esos futuros docentes. Durante bastante tiempo las instituciones europeas de formación inicial del profesorado, Universidades o Escuelas Superiores, han dejado de lado los centros educativos destinatarios de esos docentes, excepto para las prácticas, a menudo limitadas en el tiempo y en la coordinación y supervisión de las universidades.

Navracsics, el comisario de educación, cultura, juventud y deporte, decía en la introducción de «La profesión docente en Europa» que:

«La educación transmite valores importantes, como la libertad, la posibilidad de expresarse y la tolerancia, y contribuye a una ciudadanía activa, cohesión social e integración. Los sistemas educativos europeos se enfrentan a distintos problemas estructurales, agravados por la crisis económica: fragmentación, baja inversión, escasez de profesorado y nuevos desarrollos tecnológicos, lo que exige nuevos modelos de aprendizaje». (Comisión Europea, 2015, p.3)

Esos nuevos modelos de aprendizaje son los que están introduciéndose en la formación inicial del profesorado europeo durante los últimos cinco años y este artículo pretende mostrar algunas experiencias que tienen en común la colaboración entre los centros de formación inicial del profesorado y los centros de enseñanza obligatoria (primaria o secundaria) del sistema educativo del país.

Para preparar el futuro profesional de los potenciales docentes lo más eficazmente posible, la encuesta TALIS considera la integración en la formación inicial del profesorado de los tres componentes principales como se indica a continuación:

- conocimiento académico sólido de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir;
- la teoría de la enseñanza, que incluya habilidades docentes;
- experiencia práctica en el aula que permita a los potenciales docentes acostumbrarse a manejar los problemas diarios de la enseñanza y a gestionar las clases en una gran variedad de situaciones (CE, 2015)

Por otra parte, las escuelas son fundamentales en el proceso de impartir una educación equitativa y, en términos más generales, de justicia social. La calidad de la educación proporcionada por las escuelas es fundamental para la eficacia de la prestación de servicios educativos en su conjunto, pero las escuelas también pueden dar forma a la manera en que las desigualdades socioeconómicas se transforman en las desigualdades educativas. Si se busca un profesorado para una escuela verdaderamente inclusiva, la escuela tiene que contar con docentes que se especializan en tratar con los alumnos de bajo rendimiento, que rara vez están disponibles, pero esos profesores pueden ser útiles para reducir las diferencias entre las escuelas en cuanto a los logros de los estudiantes, especialmente en el nivel secundario. En la educación primaria, los maestros especializados en el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento están disponibles en todas las escuelas en solo doce países de la Unión, lo que muestra el camino que aún queda por hacer. (CE, 2020).

Las prácticas docentes en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la decisiva influencia que tienen en el grado de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Estas prácticas abarcan múltiples aspectos, algunos de los cuales son clave para los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Los fenómenos migratorios tienen como consecuencia, entre otras, que las sociedades actuales tiendan a ser más globalizadas y multiculturales (OECD, 2019). Por este motivo, los sistemas educativos deben atender actualmente a estudiantes más diversos, tanto en términos del país de origen como de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Esta nueva situación reclama la actuación de las administraciones para que el sistema educativo sea capaz de integrar en los centros escolares estudiantes procedentes de entornos diversos, especialmente en contextos con alta proporción de estudiantes con antecedentes de inmigración (OECD, 2018), así como plantea la necesidad de tener un profesorado preparado y disponible para acogerlos en el aula e integrarlos en el proceso de aprendizaje.

Hemos de considerar también las prácticas docentes referidas a la evaluación educativa. Una tarea inherente a la profesión docente radica en proporcionar información a los estudiantes sobre su progreso en el aprendizaje mediante la evaluación, tanto formativa como sumativa (Scheerens, 2016). El profesorado en formación necesitará no solamente conocer la variedad de prácticas docentes sino también, ejercitarse en las diferentes formas de evaluación.

2. El debate de la Reforma de la formación inicial del profesorado

En los últimos quince años varios países europeos han planteado o desarrollado diversos tipos de reforma de la formación del profesorado, en una clara demostración de que el tema está lejos de ser un asunto cerrado y que, en la mayoría de países de la Unión, y fuera de ella, existe un descontento con su actual sistema y organización de la formación del profesorado.

De igual forma que sucede en España, los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales llevan tiempo en proceso de transformación. En tiempos más recientes se ha insistido en aspectos tales como los nuevos modos de aprendizaje y los entornos que lo favorecen, el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes o la aplicación sistemática de las TIC en el espacio escolar. Es preciso reconocer que en la mayor parte de los casos la planificación se ha realizado exclusivamente en el ámbito universitario, sin contar con los profesionales e instituciones destinatarias de los nuevos docentes (Tiana, 2013).

En la literatura pedagógica, si interpretamos los diversos criterios internacionales de la formación inicial del profesorado, encontramos una serie de criterios coincidentes en cuanto al contenido de esa formación (Imbernón-Colén, 2015):

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos.
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione una apertura a la investigación.

- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de las Ciencias de la Educación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un «prácticum» supervisado y seguido por un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional
- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, , el uso de las tecnologías, etc.

Verificar en qué modo y con qué nivel una reforma de la formación inicial del profesorado consigue desarrollar esos cinco apartados, sería la clave de cualquier reforma educativa. En el contexto de la institución universitaria, sede de la formación inicial en España, las dificultades son verdaderamente grandes, pues como indica Martínez Bonafé:

«Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria». (2007, p.5)

Frecuentemente en la universidad, los planes de formación han estado muy condicionados por la propia estructura de los departamentos y áreas universitarias.

De forma que, a menudo, lo que importa no son conseguir dominar los diez saberes que Perrenoud (2004) establece como saberes profesionales, lo que llama las diez competencias básicas del maestro:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las TIC
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Sino, más bien, conseguir un cierto equilibrio interdepartamental que garantice una «pax» universitaria y que permita una acción docente con una cierta eficacia. Ante esta situación, en España, ya hace dos años, diciembre de 2018, el gobierno dio el pistoletazo de salida y convocó una macro reunión con el título «Programa educar para el siglo xxi. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente» para anunciar el inicio de la reforma de la formación del profesorado, con acciones previstas en los meses sucesivos que la crisis política y la dificultad para conseguir un gobierno estable dejó en buenas intenciones, sin ningún tipo de concreción. Recientemente, febrero de 2020¹, el Gobierno ha anunciado

1 El País. 20 febrero 2020

en el Congreso una novedad para mejorar la formación del profesorado, puesta en entredicho. La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celáa, ha explicado que los que quieran dar clase de infantil, primaria o secundaria, además del título universitario, pasarán un periodo de prácticas tuteladas en el aula de un año antes de ejercer, planteando que «en colaboración con el Ministerio de Universidades y la Conferencia de Decanos de Educación, hemos comenzado a revisar la formación inicial de los docentes, tanto los grados de Educación Infantil y Primaria, como el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, para garantizar las competencias que requiere enseñar en una escuela inclusiva», ha afirmado la ministra durante la presentación en la Comisión de Educación de las líneas maestras de su política. «La mejora de la formación práctica de nuestros futuros enseñantes se traducirá en la propuesta de un año de práctica tutelada que permitirá incorporarse a los nuevos docentes a su tarea con las garantías de una adecuada supervisión. Un programa de inducción a la profesión».

3. Diagnóstico

Durante estos años, diversos grupos de investigación en España (Ministerio de Educación, Conferencia de Decanos, Foro de Sevilla, MIF de Cataluña, Grupo de Palma, MIR educativo, ...) y a nivel internacional, (OCDE, Comisión Europea, TALIS, PISA, ...) han ido afinando el diagnóstico de los problemas en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria, de manera que las dificultades a las que nos enfrentamos son ya bastante conocidas y en el caso español, si hacemos síntesis de los diversos documentos publicados se podrían concretar en:

1. Excesivo número de estudiantes en relación con las necesidades de docentes que tiene el sistema educativo y mediocre calidad de sus expedientes académicos en los estudios previos a la entrada a la universidad (con una situación desigual entre las comunidades autónomas).
2. Escasa utilidad de los procedimientos de selección cuando existen (PAU) o inexistencia de esos procedimientos para los estudiantes que provienen de los diversos ciclos superiores de Formación Profesional, que en algunas universidades son claramente mayoritarios en la carrera de Magisterio.
3. Excesiva rigidez en los itinerarios de acceso a la profesión: en E. Infantil y Primaria, todos han de ser maestros/as y en Educación Secundaria todos/as han debido hacer el Máster de Secundaria.
4. Períodos de prácticas breves en el tiempo, poco integrados en el currículo, con un seguimiento y tutorización muy desigual, y muy poco explotados desde las asignaturas del plan de estudios.
5. Inexistencia de un período de inducción profesional como requisito para poder ejercer como docente en los niveles no universitarios (aunque el problema es semejante, con algunos matices en los niveles universitarios).

Como se observa, hay pocas referencias a los currícula de formación inicial (Magisterio), que, siendo una profesión regulada, vienen establecidos en un alto porcentaje por el Ministerio de Educación. Parece haber un cierto consenso en que más allá de

la necesaria innovación didáctica que debe introducirse en las metodologías dominantes en la impartición de las diversas asignaturas, las dificultades de la formación no son tanto del conjunto de materias del Plan de Estudios sino de los otros aspectos señalados anteriormente.

3.1. Número de estudiantes en la formación inicial en España.

El excesivo número de estudiantes de Magisterio es algo aceptado por todos desde hace diez años pero sin haberse establecido ninguna iniciativa para resolverlo. En España sobran graduados en Educación. Las universidades públicas y privadas ofrecen un 50,5 % más de plazas que los puestos de trabajo que se crean, según alertó la conferencia de Rectores (CRUE) en su informe *La universidad en cifras*, del curso 2016-2017 (CRUE, 2018). En el caso de la comunidad Valenciana, el porcentaje es más elevado, superando el 75 %.

Ya hace cinco años que el Conseller d'Educació reunió a los Rectores de las Universidades públicas y privadas valencianas con carreras de educación para indicarles que con el nivel de matrícula que tenían en esas carreras, con los estudiantes egresados cada curso se cubrían las necesidades del sistema educativo valenciano en los diez años siguientes, urgiéndoles a adoptar medidas de autorregulación para modificar esta situación, sin que cinco años después hayamos visto una reducción en los números de estudiantes de entrada en carreras de Magisterio o Máster de Secundaria.

Esteve-Zarazaga (2006), al analizar un informe sobre la profesión docente que Eurydice publicó entre los años 2002 y 2005, señalaba como una tendencia cada vez más extendida en Europa el establecimiento de restricciones para acceder a la formación inicial de los maestros. Dicha corriente se desaceleró, y diez años después solo un tercio de los países europeos contaban con criterios de selección específicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Hay muchos sistemas educativos que, al igual que el español, no seleccionan a los estudiantes que quieren acceder a carreras orientadas a la docencia. Se acepta a un número mucho mayor de estudiantes que los puestos de profesores realmente disponibles y posteriormente se aplican sistemas rigurosos de selección para acceder a un puesto de trabajo. La experiencia de un país con resultados sobresalientes, como Finlandia, parece poner en cuestión dicha política (Melgarejo, 2006).

Sin duda, como indica Tiana: «Ese mecanismo conduce a la frustración de muchos docentes potenciales, a la falta de atractivo de la carrera, para los mejores estudiantes y a un gasto indiscriminado de recursos, al tener que formar a personas que luego no podrán ejercer» (Tiana, 2011, p.15).

Sureda, Oliver y Comas (2016) señalan que, en la mayoría de países europeos el acceso a la formación inicial de los maestros se rige por los requisitos generales que se exigen para acceder a la formación superior. Pero también es cierto que modelos de formación exitosos como el finlandés prevén restricciones al acceso; limitaciones que sería conveniente analizar y adaptar para que fueran incorporadas en nuestro país. De hecho, comunidades autónomas como Cataluña y Madrid ya han aplicado medidas restrictivas.

3.2. Utilidad de los procedimientos de selección.

En el tema de la escasa utilidad de los procedimientos de selección, contamos en esos años solamente con alguna experiencia catalana y balear. La formación de los maestros, más que la de los profesores de secundaria, está en entredicho. Cataluña, y en cierto modo Madrid, que no tiene un excedente de estudiantes de Educación Infantil y Primaria,

es la única comunidad que cuenta con una criba previa de sus alumnos de este grado. Una especie de «segunda selectividad» llamada Pruebas de Aptitud Personal (PAP). Se estableció en 2017 y consta de pruebas específicas de competencia matemática y comprensión lectora. Entre un 30 % y un 40 % de los aspirantes suspenden cada año este examen pese a que el 96 % de los bachilleres aprueba Selectividad. Este curso la Universitat de les Illes Balears ha iniciado de forma experimental un modelo semejante y el curso que viene Baleares planteará un modelo similar al catalán.

No resulta fácil establecer unas limitaciones en la selección de estudiantes cuando hay una oferta de estos alumnos, por muy distintos motivos, que desean cursar la carrera de Maestro. Como indica Tiana:

«hay que reconocer que limitar las plazas de alumnado a las necesidades previstas de nuevos docentes no resulta sencillo en sistemas universitarios como el español, puesto que la exigencia social de ofrecer un número de plazas universitarias en proporción similar a la demanda y el beneficio económico que obtienen las universidades por contar con más alumnado juegan en contra de la contención de la oferta. Por ese motivo, la única posibilidad real de limitar de manera justa el número de estudiantes en estas titulaciones consistiría en ponerla en conexión con la previsión de nuevas plazas docentes y con la exigencia de proporcionar al nuevo profesorado una buena formación práctica». (2013,p.6)

Aun con las medidas que en Cataluña y en Madrid se han puesto en marcha, - en el caso de Cataluña, en el curso 2014-2015 no se permitió matricularse en los grados de Magisterio a aquellos alumnos que, en las pruebas de selectividad, no hubieran obtenido al menos un 4 en el examen de lengua castellana y catalana y que la media de ambas notas fuera inferior a 5. En el caso de Madrid, en el curso 2015-2016, se exigió una calificación mínima de 5 en el ejercicio de lengua castellana y literatura o tener una nota final de admisión igual o superior a 9 sobre 14- los números finales de candidatos admitidos no cambian mucho el problema.

Al respecto de esta cuestión, la **Conferencia de Decanos de Educación** planteaba en el 2017 en su documento sobre formación y acceso a la formación docente, algunas propuestas al respecto de esta cuestión que sintetizaba en su documento de conclusiones del siguiente modo:

«1. Incentivar a los mejores para ser docentes (Elevar el nivel de acceso. Reforzar la imagen del profesorado y la consideración social de esta profesión. Es necesario un acuerdo de Estado sobre la relevancia de esta profesión y la necesaria restitución de la imagen del profesorado que se ha ido deteriorando por múltiples razones y agentes cada vez más).

2. Reforzar los criterios de entrada a los estudios de Magisterio y al Master de Secundaria. Deben considerarse otros factores complementarios a las notas de corte como actitudes, madurez personal, motivaciones, habilidades específicas. Deben definirse las actitudes y habilidades de partida necesarias para el acceso y la forma más idónea para evaluarlas (pruebas de acceso específicas en las que es necesario avance la Conferencia).

3. Revisar el número de plazas de acceso a los estudios de Magisterio y al Master de Secundaria que deben estar definidas vinculadas en cierta medida a las demandas de empleo público y privado. Para ello es necesaria una armonización y planificación de la oferta de plazas de ingreso respecto a la evolución de las plantillas de profesorado de la estructura pública y con la Oferta Pública de empleo».

Y por ello instaba a las administraciones públicas a hacer una política de plantillas y establecer criterios de acceso a la formación tanto para las universidades públicas como para las privadas, sin que se hayan observado cambios en estos últimos tres años, lo que posiblemente ha llevado a la Conferencia a establecer esta cuestión como la temática central de su reunión en mayo 2020.

3.3 Rigidez de los itinerarios formativos

El tema de la rigidez de los itinerarios de acceso a la formación se ha debatido menos, posiblemente por las consecuencias corporativas que implicaría cualquier modificación de la situación actual, aunque existen algunos documentos al respecto que abordan formas de flexibilización de la situación actual, permitiendo accesos a la profesión por otras vías diferente a las actuales con formaciones complementarias de carácter pedagógico y didáctico. En esa línea el Grupo de Palma para la mejora de la Formación inicial del profesorado planteó en octubre 2018, (Grupo Palma, 2018), una «arquitectura» diferente a la actual, indicando como sus rasgos fundamentales que

«Las titulaciones docentes de cualquier etapa educativa deberían ser de nivel 3 del Marco Europeo de Competencias de la Educación Superior (MECES). Es decir: la titulación de máster debería ser el título exigido para el ejercicio de la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria. Estos son los principales elementos de la “arquitectura” del modelo que consideramos conveniente adoptar:

1. Para ejercer la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria, será necesario acreditar 300 créditos, de los cuales al menos 60 serán de nivel de máster oficial de carácter profesional, con las mismas tasas que el grado. A esta formación se añadirá un año de inducción profesional.
2. Los 300 créditos deberían distribuirse de la siguiente forma sin que este orden indique una secuencia: a) Aprendizajes curriculares relacionados con los conocimientos recogidos en los currículos de las etapas educativas: 120 créditos. b) Aprendizajes pedagógicos y didácticos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los entornos educativos: 120 créditos. c) Prácticas externas en centros educativos: 60 créditos.

En función del grado de procedencia, la formación de Máster tendrá diversos itinerarios de carácter modular que aseguren la formación disciplinaria y pedagógica adecuada para diferentes materias, áreas y etapas. Y que también fomente el desarrollo profesional a través de la transición entre etapas».

Esa «arquitectura viene concretada en el siguiente esquema:

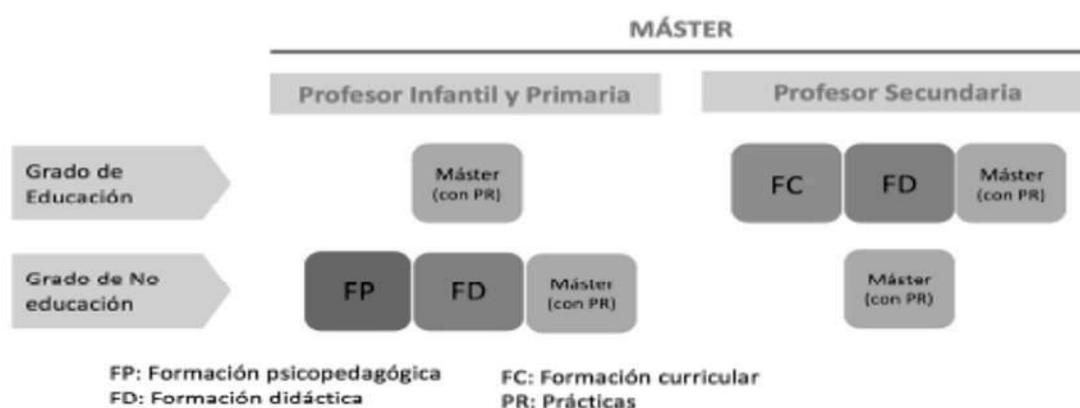


Figura 1: Estructura de la formación. Fuente: Grupo Palma 2018.

que establece un posible modelo flexible donde se accede a la formación desde diferentes situaciones y en consecuencia se deben cursar estudios complementarios de carácter pedagógico diferentes en función de la formación de origen del estudiante.

En este tema de la rigidez de los itinerarios formativos, algunos proyectos de reforma como el de la Comunidad francófona de Bélgica, - donde se exigen tres años para ser profesor de infantil o primaria con un currículo simultáneo muy semejante al nuestro, o también tres años para llegar a ser profesor de secundaria inferior con un curriculum simultáneo en los que los profesores se especializan en impartir dos o tres asignaturas-, se planteaba un proyecto de reforma de manera que los profesores pudieran impartir clases en diversos niveles educativos, planteando que un profesor pudiera trabajar en un nivel diferente de aquel para el que ha sido formado, para facilitar las transiciones de los alumnos y el conocimiento por parte de los docentes, de los otros niveles.

Como se observa en la figura 2, un profesor de Educación Infantil podrá dar clase en 1º y 2º de primaria, un profesor de primaria podrá dar clase en 3º de educación infantil y en 1º de educación secundaria inferior, un profesor de secundaria inferior (*régents*) podrá dar clase en 6º de primaria y 4º de secundaria (primer año de la secundaria superior) y finalmente un profesor de secundaria superior (*agregés*) podrá también intervenir en 3º de secundaria inferior.

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

Figura 2: Esquema de la propuesta de desempeño del profesorado. Fuente : Journal "Le Soir" Bruselas. 23/1/2017.

3.4 Los períodos de prácticas en la formación inicial

Para el profesorado se tiene la expectativa de que desarrolle, adapte e innove su trabajo de forma continua con el objetivo de que los estudiantes adquieran los conocimientos y destrezas que necesitarán en su vida cotidiana y sus profesiones futuros. Por un lado, se prevé la necesidad de nuevos perfiles profesionales y por otro, los profesores representan, y deben continuar siendo, el factor más influyente en el aprendizaje, puesto que estimulan a los estudiantes a la innovación, al pensamiento crítico, a la reflexión y al trabajo en equipo. En consecuencia, se hace necesario entender la forma en la que los docentes alcanzan estos objetivos en su intervención docente en las escuelas (Talis, 2018).

Las prácticas docentes en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la decisiva influencia que tienen en el grado de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Estas prácticas abarcan múltiples aspectos, algunos de los cuales son clave para los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Los temas de la organización del *practicum* y de la creación de un período de **inducción profesional** han sido sin duda los que más tinta han gastado en estos años, pues plantean una reforma de calado del actual sistema de formación inicial y al mismo

tiempo implican a otras instituciones: la administración educativa, los centros escolares, las instituciones sociales, etc.

En el tema del *practicum* aparecen claramente dos direcciones en el abordaje de la cuestión, dos direcciones que parten de direcciones opuesta, pero que son claramente complementarias:

a) cómo conseguir buenos entornos de prácticas escolares donde las universidades puedan enviar el alumnado y se garantice unos determinados niveles de calidad e innovación educativa, así como de colaboración en el proceso con las propias universidades.

b) cómo conseguir que los buenos profesionales que tenemos en la escuela infantil, primaria o secundaria puedan venir a la universidad e intervenir de forma sistemática en la formación de los futuros docentes.

Respecto a la primera cuestión, la organización y explotación del *practicum* en la formación inicial, diversas experiencias en España y en Europa experimentan fórmulas que mejoran la situación actual. Resulta interesante la experiencia que se desarrolla en Italia como una de las consecuencias de la aprobación de la ley de Educación «La Buona Scuola».

En Italia, después de la última reforma, el maestro se forma a través de una *laurea* de cinco años de duración, con un curriculum claramente simultáneo en el que se inscriben diversos períodos de prácticas.

En las universidades italianas se han creado cuatro figuras en la organización del *practicum*:

- *Tutores organizativos*: Es un profesor de la Universidad a tiempo completo. Se responsabiliza de la organización del *practicum* en la facultad y se dedican solamente a eso, con muy escasa docencia. Promueve los convenios con las escuelas a nivel de Primaria e Infantil y Forma parte del Consejo de Curso de *Laurea*.
- *Delegado universitario* : Es un docente universitario que comparte la tarea con clases en la *laurea*. Cada uno coordina 8 tutores coordinadores, cada uno de los cuales sigue 25-30 estudiantes y 2-3 escuelas.
- *Tutores coordinadores*: Es un profesor de E.Infantil o Primaria. Dedicar dos días a la semana al seguimiento de los alumnos de prácticas y el resto trabaja en su aula donde es tutora. No percibe ningún salario extra por ese trabajo. En la facultad hay 32 tutores coordinadores. Los tutores coordinadores entran por un concurso de méritos respecto a sus títulos y su experiencia. Un día a la semana va a la facultad donde dirige un «Laboratorio» (curso práctico). Cada Laboratorio se realiza con 25-30 alumnos. Reciben un certificado por parte de la universidad por el trabajo realizado que les sirve como puntos de formación permanente. Hay seis tipos de laboratorios. Forman parte de una asignatura: por ejemplo, la materia «Psicología evolutiva» tiene 9 cr, de los cuales 1 corresponde al laboratorio. Los dos profesores (el de la materia y el laboratorio acuerdan el contenido de este. El tutor coordinador evalúa su laboratorio y su nota constituye 1/9 de la nota de la asignatura. Los laboratorios con cursos prácticos de 16 h, excepto el de tecnología que tiene 36 h. Los tutores desarrollan el laboratorio en 4 sesiones de 4 h. Los tutores coordinadores tutorizan estudiantes diferentes cada curso. Como mucho pueden continuar 2 cursos con el mismo estudiante.

- **Tutores «acogedores» en las escuelas:** Son los profesores de las escuelas primaria y secundaria que reciben a los alumnos y no son tutores coordinadores. Los estudiantes realizan las prácticas en sus clases y estos tutores pasan un informe de las prácticas en su clase al tutor coordinador, que es uno de los instrumentos de la evaluación.

La evaluación del *practicum* se realiza al final del grado (*laurea*). Una vez aprobadas todas las asignaturas el alumno debe realizar dos evaluaciones: La tesis de *Laurea* (TFG) y la evaluación del *practicum*. Esta se realiza a través de los siguientes instrumentos:

- Memoria de prácticas redactada por el estudiante. No es corregida por su tutor coordinador sino por otro tutor coordinador diferente.
- Informes de las prácticas de los diferentes cursos
- Examen oral ante una comisión formada por 2 tutores coordinadores (el suyo y otro) más el delegado de la universidad. El contenido del examen se refiere a los aspectos teóricos y prácticos que se han trabajado en los laboratorios.

Las prácticas se evalúan en una escala cualitativa y cuantitativa (de 0 a 11). Su nota no forma parte de la media, aunque es necesario tener una evaluación positiva para obtener el título de grado (*laurea*). La memoria puntúa sobre 5 y el examen de *laurea* sobre 6, sumándose ambas notas.

Llevan actualmente cuatro promociones con el nuevo plan de estudios y el sistema se va perfeccionando después de unos primeros años difíciles. En general los alumnos obtienen buena puntuación en las prácticas.

En esa línea van las propuestas de Sureda y Oliver (2016) cuando apuntan que se debería realizar para mejorar el *practicum*:

- Cambiar el sistema de selección de los centros de prácticas a partir de un proceso de acreditación riguroso.
- Establecer la figura de red de escuelas formadoras/colaboradoras.
- Asignar y reconocer más horas para la realización de las tutorías de las prácticas.
- Revisar los periodos de *practicum*.
- Redefinir el papel de los tutores de *practicum* y las condiciones del profesorado tutor.
- Formar un grupo experimental de tutores en la reflexión sobre la práctica para impulsar proyectos innovadores temáticos.

Tienen muchos puntos de vista coincidentes con la experiencia italiana que nos indican un camino a seguir en la organización de las prácticas, para que por una parte estén verdaderamente integradas en el curriculum formativo y por otra constituyan un banco de prueba para el futuro docente.

3.6 Experiencias de inducción profesional

De acuerdo con la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018):

«esta etapa de la formación del docente consiste en una fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién llegados a la profesión o a los futuros profesores. Puede tener lugar al inicio de su primer contrato como docentes en un centro educativo o dentro del marco de la formación inicial del profesorado

(...). Durante la iniciación, los docentes recién llegados a la profesión o los futuros profesores realizan total o parcialmente las labores correspondientes a docentes experimentados y reciben una remuneración por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye capacitación y evaluación, y se designa un tutor que ofrece apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes dentro de un sistema estructurado». (pág. 120)

Alejandro Tiana indicaba ya en 2011 que:

«En los últimos tiempos se ha esbozado la idea de establecer un sistema de prácticas para el profesorado en formación similar al establecido para otras profesiones, como el ejercicio de la medicina. Se trataría de configurar el proceso de formación práctica como un continuo que comenzase con intervenciones sencillas y fuese procediendo a otras más complejas, hasta llegar a lograr plena autonomía profesional». (2011,16)

Este período, al que habitualmente llamamos, período de inducción profesional, al que se refirió la ministra Celáa en la Jornada de febrero de este año, como decíamos antes, ha recibido propuestas diferentes de los colectivos que trabajan en la reforma de la Formación del Profesorado (Foro de Sevilla, Colegio de Licenciados de Madrid, MIF catalán, Grupo de Mallorca, ...) en un debate que se manifestaba muy interesante y que la pandemia del COVID ha paralizado bastante.

Tiana señalaba en otro artículo (2013) que ese modelo permitiría replantear el proceso de inducción a la docencia que sin duda aligeraría el proceso del ejercicio profesional que se presenta difícil en su etapa inicial, tanto por motivos puramente laborales, como emocionales o los derivados del status social de la enseñanza.

Es cierto que la LOE previó el seguimiento de los profesores noveles durante su primer año de ejercicio profesional, asignándoles un tutor a esos efectos, pero esta norma cuya concepción era interesante, dista mucho de ser aplicada hoy eficazmente. La reforma de la formación inicial del profesorado, no se ha completado con un modelo eficaz de inducción a la docencia, que está aún por diseñar y desarrollar. En este sentido puede resultar interesante estudiar la experiencia alemana y británica donde la inducción profesional se viene realizando desde hace tiempo.

Alemania, desde 2014 adopta un nuevo sistema de formación del profesorado, con el objetivo de ampliar y profundizar los conocimientos técnicos, didácticos y pedagógicos, así como experiencias y habilidades adquiridas en la formación inicial. Este, se divide en dos fases, una primera que incluye el grado universitario y el máster en educación; y, una segunda, que contiene la «capacitación práctica escolar y el servicio preparatorio» (Departamento Senatorial de Educación, Juventud y Familia).

La primera fase tiene una duración de 5 años (3+2) y finaliza con un examen del máster para poder acceder a la segunda fase. En cuanto a la segunda fase, tiene una duración de 18 meses y concluye con una evaluación y un examen estatal. Ambas fases tienen diferentes sistemas de solicitud, acceso y admisión. En el caso de la segunda fase, se aplican unos criterios de selección entre los que destaca la nota obtenida en el máster. Al finalizar el grado se obtiene el «teaching credential», pero no da acceso a la profesión docente. Todo el proceso formativo, tanto la formación inicial como la fase de inducción, está determinada por la especialización que el futuro maestro escollo desde el grado universitario. El estudiante puede escoger entre:

1. ser maestro en una escuela (equivale a 6 hasta 11 años, es decir, primaria).
2. ser profesor en escuelas secundarias integradas (equivale a 12 hasta los 18 años, es decir, secundaria).
3. ser profesor de escuela secundaria (equivale a 12 hasta los 18 años, es decir, secundaria).
4. ser profesor de escuela secundaria especializado por una materia de cariz más profesional (sería parecido a los CF pero en Alemania, este sector es mucho más amplio y grande).
5. ser docente de educación especial.

Cuando acaban la formación inicial pueden dar clases en escuelas privadas o institutos para refugiados., pero no en escuelas dependientes del estado o de los gobiernos federales. Para ello, hay que realizar un período de inducción (*Referendariat*) durante 1,5-2 años (con diferencias según los *landers*).

En cuanto al acceso al *Referendiat*, el estado tiene que darte lugar, tiene que señalarte una escuela, lo que puede tardar hasta 3 años en asignarte un centro. La experiencia es muy dura y hay gente que lo deja, siempre estás bajo observación y eso incrementa la presión. El mentor viene a observarte cada vez que tiene tiempo, mientras que personal del ministerio viene unas 6 veces. La fase de inducción se evalúa con el segundo examen estatal que incluye:

- nota del mentor (fase de inducción + documentación)
- calificación de los observadores del ministerio que vienen a verte 3 veces (2+1, el estudiante elige a que asignatura quiere que lo vengán a observar 2 veces y a cual 1)
- 4 exámenes orales
 - funcionamiento de la escuela y el sistema a nivel de leyes (también se pregunta sobre situaciones de caso, como actuar, etc.)
 - pedagogía: este examen es igual para todos, es sobre psicología infantil, también te ponen en situaciones: qué hacer en caso de bullying o de no tener memoria, o preguntas de cómo funciona el cerebro, qué es ser un buen maestro.
 - 2 exámenes de tus 2 especialidades.

Para el acceso a la profesión docente, funciona mediante intranet donde la petición depende de la nota de los dos exámenes estatales, de la región donde solicites plaza y de la especialidad, pudiendo demorarse la concesión de un puesto hasta dos años.

Uno de los puntos de debate en el período de inducción alemán es la ausencia de las universidades en la organización, seguimiento y evaluación del mismo. Efectivamente, el *Referendariat* es organizado y evaluado por los ministerios de educación de los diferentes *landers*, sin participación de la universidad, responsable de la formación inicial del profesorado. Esto ha generado recelos y sigue siendo objeto de un fuerte debate.

En el caso del Reino Unido se introdujo la inducción al 2012. No es requerimiento legal hacer la fase de inducción para ejercer docencia en ciertos centros como los: *Further Education colleges* (FE) o en el "independent sector", academias, y *free schools*.

En el caso inglés, los NQT (profesores recién calificados) solo tienen una oportunidad al pasar el periodo de inducción. Un estudiante no puede acceder al periodo de inducción si no ha obtenido lo QTS (*Qualified Teacher Status*).

Es el director de la escuela quien tiene que asegurarse, junto con la agencia reguladora oficial, que el estudiante tiene el QTS. El día de inicio de la inducción se determina por el organismo correspondiente y se tiene que acordar previamente con el director de escuela y el estudiante. En el periodo de inducción es el director del centro junto con el organismo apropiado los responsables de garantizar la supervisión y la capacitación del estudiante.

Siempre hay un organismo vinculado en el centro, este organismo dependerá del tipo de centro donde el NQT realiza el periodo de inducción. Estos pueden ser: *a local authority, a teaching school o the National Induction Panel for Teachers*. Para las escuelas independientes, incluidas las academias y las free schools, el organismo apropiado también puede ser el *Independiente Schools Teacher Induction Panel*.

La inducción tiene un año de duración si se hace a tiempo cumplido y dos si se hace a part-time. Los estándares para los docentes se introdujeron el 1 de septiembre de 2012 para establecer una línea base clara de las expectativas por la práctica profesional y la conducta de los docentes.

Según el documento oficial, para que la fase de inducción se lleve a cabo correctamente es necesario:

- tener un director que haga recomendaciones sobre si la actuación del NQT va en línea con los estándares.
- tener un acuerdo previo con el organismo correspondiente para actuar en este rol para garantizar la calidad del proceso de inducción.
- proporcionar al NQT las tareas necesarias, la experiencia y espaldarazo porque pueda demostrar una realización de la inducción satisfactoria ante los estándares en todo momento y hasta el final del proceso.
- garantizar el nombramiento de un tutor de inducción con QTS.
- proporcionar al NQT un horario reducido porque pueda desarrollar las actividades de su programa de inducción, este tiene que ser inferior al 90 % de la dedicación del profesor.
- no realizar demandas irracionales al NQT.
- no pedir al NQT que haga docencia fuera de su rango de edad o de asignaturas que no le corresponden.
- involucrar al NQT a enseñar regularmente la misma clase (o clases); involucrar al NQT a procesos similares de planificación, enseñanza y evaluación donde trabajan otros docentes en lugares similares en la institución.
- no implicar al NQT a responsabilidades adicionales no docentes sin la provisión de preparación y apoyo apropiado.

Se tiene que establecer un programa de seguimiento y apoyo personalizado y adecuado para el estudiante, para satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional. Esto incluye:

- apoyo y orientación por parte de un tutor designado, que tiene QTS, tiempo y experiencia para llevar a cabo la tutorización.
- observación de la docencia del NQT y discusión de seguimiento.
- revisiones regulares sobre su progreso.
- observación del NQT a profesores con experiencia, ya sea de la propia institución o de otra donde se ha identificado una práctica efectiva.

El tutor, asignado por el director, se quién realizará estas tareas. También podría ser el propio director. El documento también destaca que el tutor tiene que ser capaz de actuar si voz que el estudiante está teniendo dificultades.

El NQT recibirá diferentes observaciones de su práctica docente, estas serán en intervalos regulares a lo largo de periodo de inducción para facilitar una evaluación justa y efectiva de la práctica, la conducta y la eficiencia de la docencia en comparación con los estándares. Las observaciones pueden ser realizadas por el tutor de la inducción u otra persona adecuada que tenga QTS (puede ser del mismo centro o de fuera). El estudiante y el observador tienen que reunirse para revisar y comentar las observaciones realizadas. El feedback tiene que ser rápido y constructivo.

El tutor tiene que hacer revisiones periódicas del progreso profesional del NQT durante el periodo de inducción. Estas revisiones tienen que ser basadas en evidencias y en relación a los estándares, a las necesidades y las fortalezas del futuro maestro. El NQT, también tiene que presentar evidencias de la práctica de su progreso de acuerdo con los objetivos establecidos y los estándares. Por otro lado, también tiene que haber evaluaciones formales por parte del director o el tutor.

De modo semejante al modelo alemán, las universidades no intervienen en el período de inducción inglés que es evaluado por la escuela (director, tutor de inducción) y los otros organismos regulatorios (local education authorities, o similares).

4. Conclusiones

El debate sobre la reforma de la formación del profesorado parece haber revivido después de unos meses adormecido, sin duda consecuencia del COVID. Al respecto hemos realizado un diagnóstico después de analizar diversos documentos nacionales e internacionales. En dicho diagnóstico destacamos:

1. Excesivo número de estudiantes en relación a las necesidades y mediocre calidad de sus expedientes académicos.
2. Escasa utilidad de los procedimientos de selección.
3. Excesiva rigidez en los itinerarios de acceso a la profesión.
4. Períodos de prácticas breves, poco integrados en el currículo, con un seguimiento y tutorización muy desigual.
5. Inexistencia de un período de inducción profesional.

Respecto al número de alumnos, parece evidente que la situación actual supone dilapidar recursos públicos y conduce a la frustración de muchos de los estudiantes que no encontrarán trabajo como maestro y sentirán como un fracaso haber estudiado una

carrera sin salida. Las iniciativas de Cataluña y Madrid suponen un pequeño parche, pero no resuelven el problema. Por otra parte es evidente el respeto a la decisión del estudiante para decidir sus estudios, pero quizás unos requisitos de acceso más duros, permitirían un sistema de selección más fluido y con más posibilidades de superación.

Respecto a la utilidad de los procedimientos de selección., hay que avanzar hacia un sistema en el que los períodos de prácticas y especialmente la inducción profesional cuentan mucho en la selección. Se trataría de una selección basada en la práctica docente del candidato, junto a su preparación teórica.

Los itinerarios de acceso a la docencia son excesivamente rígidos en un período donde las vías de acceso a los estudios se han multiplicado y donde diversas experiencias internacionales nos muestran otros caminos para llegar a ser docente. Es necesario disponer de una arquitectura que admita otras posibilidades a las actuales. Desde ese punto de vista, la experiencia belga de solapamiento del profesorado en el comienzo y fin de las etapas educativas es una muestra de flexibilidad, que sin duda ayuda a comprender a los profesores de otros niveles. Profesionales, con un complemento de formación psicopedagógica, deben poder acceder al ejercicio de la docencia.

Respecto a los períodos de prácticas, es indudable su peso y su utilidad en la formación. No obstante, existe un déficit de seguimiento y tutoría de las mismas. Hemos presentado dos experiencias, una italiana y otra belga de acercar la escuela a la Universidad a través de las prácticas.

Uno de los puntos coincidentes en las diversas reformas de formación del profesorado que en Europa se han planteado y desarrollado en los últimos cinco años es el peso que los períodos de prácticas durante la formación inicial o los períodos de desempeño docente previos al inicio profesional (inducción) están teniendo en la formación y habilitación de los futuros docentes.

Esto implica, poder contar con el profesorado de los centros para conseguir su colaboración con los centros de formación del profesorado, sea la universidad o la Escuela Superior, es decir, eso implica establecer fórmulas para poder contar con los docentes de infantil, primaria o secundaria, desde diversos planteamientos y roles, durante la formación inicial. Se deben buscar fórmulas que garanticen la implicación de dicho profesorado en la formación de los futuros docentes.

Las dos experiencias presentadas, belga e italiana, coinciden en esa necesidad de contar con los profesores de enseñanza obligatoria. La experiencia italiana consigue un buen funcionamiento del práctico desde el momento en que los «tutores coordinadores» ejercen esa doble función de ocuparse de las prácticas de sus alumnos y de ser tutores en la clase, cuya vivencia cotidiana trasladan a las experiencias de los alumnos de prácticas.

La experiencia belga insiste en el mismo argumento: los profesores del taller práctico son al mismo tiempo profesores en sus clases. Llevan a la Escuela Superior, el día a día de su clase y hacen vivir a los alumnos las experiencias cotidianas de sus niños y niñas en las clases.

Respecto a la inducción presentamos dos casos: el alemán y el inglés, con coincidencias ambos en la estructura y diferencias en cuanto al seguimiento de la experiencia. La experiencia alemana de la inducción, establece una forma de colaboración personal sumamente interesante, pues será ese alumno quien parcialmente se ocupe de la clase en un proceso que lo llevará hasta la total dirección de la misma una vez haya establecido su dominio sobre el tema. Del mismo modo, la experiencia inglesa, más centrada en la escuela y con un seguimiento más estrecho desde la misma, señala otro camino en el campo de la inducción profesional.

Cuatro experiencias de colaboración entre la universidad y la escuela que nos muestran un camino claro. Hagamos que en el campo de la formación de profesores no sea uno en los que los mejores talentos, los profesores más prestigiosos, no son tenidos en cuenta a la hora de formar profesores.

En el momento en que, en España, desde diversas instancias (Conferencia de Decanos/as de Educación, Grupos de debate e investigación (Palma, Foro de Sevilla, MIR educativo, etc) y recientemente desde el propio Ministerio de Educación se está planteando la necesidad de establecer ese período de inducción profesional y analizando las diversas alternativas posibles, explicar algunas de estas experiencias europeas nos puede proporcionar vías de reflexión interesantes respecto a este tema.

El COVID parece haber paralizado esta cuestión por unos meses. Sin embargo, esta cuestión es clave en la reforma de la formación del profesorado y habrá que plantearla de forma inminente, tanto en lo referente a la formación del profesorado de primaria como al de secundaria. Esperemos que en los próximos meses veamos movimientos al respecto.

5. Referencias

- Communauté Française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. (23/9/1997). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf
- Communauté Française de Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents: Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. (19/1/2001). http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Communauté Française de Belgique. (2013). *Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. <https://n9.cl/1381q7>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/41166>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020): *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/286306>
- Conferencia de Decanos de Educación (2017). *Formación y acceso a la profesión docente*. <http://www.conferenciadecanoseduacion.es>

- Conferencia de Decanos de Educación (2020). *Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)*. <https://n9.cl/7446b>
- CRUE (2018). *La universidad española en cifras 2016-2017*. <https://www.crue.org>
- Department for Education (2018). *Induction for newly teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. Ministerial and Public Communications Division. <https://n9.cl/pnms>
- Esteve-Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- Foro de Sevilla (2014). *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública*. <https://n9.cl/14ja8>
- Freie Universität Berlin (2017). *Bachelor's Degree Programs with a Teacher Training Component and Master of Education programs*. https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/bachelor_lehramtsoption/index.html#Academic
- Generalitat de Catalunya (2013). Comunicació. El Govern i nou universitats catalanes firmen el conveni per impulsar les actuacions del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestre. http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/11/06/
- Grupo Palma (2018). *La Universidad y la formación Inicial del Profesorado*. <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la Formación Inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*. 25, 57-75.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. ICLON, Leiden Universtiy Graduate School of Teaching.
- Legge 13 luglio de 2015, n. 107. La Buona Scuola. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122). (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).
- Martínez Bonafé, J. (2007). *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social*. Consejo Escolar del Estado. 1 de junio de 2007.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de comprensión lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario, 237-262.
- Ministère de la Communauté Française (2003). *Devenir Enseignant*. [https://devenirenseignant\(ressource 1355\).pdf](https://devenirenseignant(ressource%201355).pdf)

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- OECD (2018). *International Migration Outlook*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en
- OECD (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reglamento sobre el Servicio Preparatorio y el Examen Estatal de las Oficinas de Enseñanza (VSLVO) de 23 de junio de 2014 (Alemania), <https://n9.cl/7f630>
- Rouillon, P. (2016). Les futurs enseignants iront à la fois en haute école et à l'université. *Journal « Le Soir »*. Belgique. 23/1/2016.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Spring.
- Statutory Instruments 2012 No. 1115 Education, England. The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012. <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1115/made/data.pdf>
- Sureda, J., Oliver, M. y Comas, R. (2016). Medidas para la mejora de la Formación Inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de Pedagogía. *Bordón*, 68(2), 155-168.
- Tiana, A (2011). Políticas de Formación del Profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- Tiana, A (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58, <http://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Van Nieuwenhoven, C. et Roland, N. (2015). La formation d'enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23(3), 210-217, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a82>