

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /  
*Pre-primary and primary teacher training  
and education*

Miquel Martínez  
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68  
Número, 2  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ENTRE PROFESIONALISMO Y VÍAS ALTERNATIVAS: MIRADA INTERNACIONAL

## *Initial teacher education between professionalism and alternative pathways: international trends*

ENRIC PRATS

Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68202

Fecha de recepción: 25/08/2015 • Fecha de aceptación: 22/01/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Enric Prats. Email: enricprats@ub.edu

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación inicial del profesorado está experimentando cambios profundos en las dos últimas décadas. Este artículo analiza tres elementos de la formación que reflejan dichos cambios: las competencias necesarias para ejercer la docencia, que terminan por configurar y definir los planes formativos; el estatuto epistemológico y académico de la formación, y el modelo formativo, con especial énfasis en la relación entre la teoría y la práctica. Se sugiere que la diferencia fundamental radica en la concepción profesionalizadora del docente y en la función de la escuela como centro del aprendizaje, lo cual genera modelos de formación inicial radicalmente distintos. **MÉTODO.** La literatura especializada recogida en las bases de datos internacionales alerta del uso de distintas expresiones para referirse a la formación inicial, como *teacher education* o *teacher training*, que remiten a concepciones distintas del mismo acto, como desarrollo profesional o como mero entrenamiento práctico. En realidad, como indican algunos autores, existe una profunda diferencia de enfoque y finalidades. **RESULTADOS.** El análisis de las competencias docentes, del estatuto epistemológico y del modelo formativo muestra el debate entre los sistemas de formación inicial: la universitaria, centrada en el profesionalismo y la investigación, y la alternativa, que surge de la sociedad civil para solventar los déficits de aquella. **DISCUSIÓN.** Los sistemas educativos requieren profesionales con un alto grado de autonomía en su toma de decisiones. Se observa que los modelos centrados en la universidad pueden ofrecer más garantías al respecto, aunque deberían acometer cambios importantes. En cambio, las vías alternativas, que han surgido para resolver necesidades puntuales del sistema, no están en mejores condiciones para asegurar la formación de profesionales autónomos, como vienen requiriendo las distintas declaraciones de organismos internacionales.

**Palabras clave:** *Formación inicial de profesorado, Profesorado de educación primaria, Programas de formación de profesorado, Competencias del profesorado, Cambio educativo.*

---

## Introducción

La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria emerge como uno de los puntos críticos de los sistemas educativos. Así, alentados por los organismos internacionales, la mayoría de gobiernos, especialmente inquietos después de observar los resultados en determinadas pruebas de rendimiento, han promovido reformas de sus sistemas educativos y han fijado la atención en los procesos y mecanismos de la formación inicial de los docentes (Caena, 2012). A partir del debate sobre las competencias del docente, del estatuto epistemológico de la formación y del modelo formativo que se propone, este artículo somete a discusión las vías centradas en la universidad y las vías alternativas, tomando el caso de Estados Unidos como el ejemplo paradigmático de esta segunda opción, en contraste con los modelos vigentes en Europa, mayoritariamente centrados en la universidad.

Sin embargo, conviene recordar algunas corrientes que vienen incidiendo en las decisiones políticas relativas a la formación inicial de profesorado. Así, el modelo de gobernabilidad de los sistemas educativos da explicación de las particularidades de sus respectivos mecanismos de selección y formación de profesorado (Vega, 2005): modelos más centralizados dejarán menos margen de maniobra para flexibilizar los sistemas de formación, en comparación con los modelos regionalizados o locales, una flexibilidad que adquiere una expresión máxima cuando priman las leyes del mercado, como en Inglaterra o Estados Unidos. A esto se añade que la mayoría de sistemas de formación no se encuentran debidamente vinculados con los mecanismos de acceso a la profesión ni con el desarrollo profesional, puesto que la toma de decisiones y responsabilidades se encuentra fragmentada en multitud de organismos y niveles de gobierno (Caena, 2012).

Además, suele aceptarse la máxima del conocido informe de la consultora McKinsey, según la

cual la calidad de un sistema educativo no puede ser más elevada que la de su profesorado (Barber y Mourshed, 2007), reforzando la idea de que este “marca la diferencia”, cuya calidad explica un 30% del éxito académico (Hattie, 2003). Sin embargo, estos estudios limitan la evaluación del docente a los resultados en determinadas pruebas de rendimiento de los alumnos, del todo insuficientes para medir realmente la totalidad del acto educativo. Por lo demás, la investigación corrobora la relación de dependencia, que no de causalidad, entre calidad docente y resultados académicos (Darling-Hammond, 2000, 2010; McCaffrey, Lockwood, Koretz y Hamilton, 2003). Al mismo tiempo, dos tercios de la variabilidad en los resultados académicos se sitúan fuera del contexto escolar, especialmente vinculados al entorno socioeconómico de las familias (Rothstein, 2010). Como queda sugerido, la focalización del problema en el profesorado no debería esconder otras problemáticas contextuales y laborales que pueden completar mejor la explicación acerca del éxito educativo.

En suma, los análisis siguientes deben quedar debidamente enmarcados en un contexto internacional de fuerte presión sobre el sistema educativo y, en particular, sobre el profesorado. Las tendencias apuntan a modelos de toma de decisiones dinámicos y donde la formación inicial se erige como garante de la calidad docente. Además, se remarca la importancia del desarrollo profesional como herramienta que puede garantizarla (Caena, 2012), pero que exige una acción decidida para incrementar el prestigio social de la profesión y conseguir atraer a los estudiantes más capacitados y más preparados para afrontar estudios de alto nivel.

## Método

Las investigaciones sobre la formación de profesorado han aumentado de una manera notable en los últimos años, como muestran las bases de datos de revistas científicas. Así, ERIC

recoge, a finales de julio de 2015, 77.522 artículos etiquetados con la expresión “teacher education” publicados en la última década, cerca de 10.000 en los últimos dos años. Restringiendo la búsqueda a la expresión “preservice teacher education”, ya que ERIC no recoge la entrada “initial teacher education”, el número de artículos se reduce a 10.191, casi 1.500 entre 2014 y 2015. Las diferencias entre una expresión y otra no serían solo de matiz, aunque se acepta que “initial teacher education” (ITE) posee un carácter de frase-contenedor (*catch-all phrase*) que englobaría a todas las acciones de formación anteriores a la entrada en el servicio docente (Morris y Patterson, 2013). MacBeath nos ofrece una pista oportuna cuando explica la diferencia entre “Initial Teacher Education” y “Initial Teacher Training”, dándole un sesgo ideológico: en el contexto británico, la primera sería más propia de un discurso laborista y la segunda suele ser favorita de los conservadores (MacBeath, 2012). Lo aclara Heilbronn, cuando afirma que la expresión “Teacher Training”, usada en los documentos oficiales de la Administración inglesa, sugiere una mirada simple del aprendizaje para devenir docente: “El uso de la palabra ‘training’ parece implicar que aprender a enseñar es una cuestión de adquirir un número de estrategias y competencias, y sugiere que la lectura y la crítica de la teoría y la investigación educativa juega un papel pequeño o ninguno” (Heilbronn, 2011: 5). Este será un argumento importante para reseguir las distintas investigaciones e informes relativos a la formación inicial de profesorado.

Si aceptamos que “un hallazgo común a escala internacional es que el profesorado está generalmente poco preparado para sobrevivir y progresar en el mundo de las aulas” (MacBeath, 2012: 17) y que “la formación del profesorado tiene todavía el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993: 105), nos enfrentamos a un asunto ciertamente complejo. En realidad, el impacto de la formación inicial en la calidad del docente sigue siendo motivo de discusión. Así,

en una revisión sumamente exhaustiva de la literatura especializada publicada desde 1994 en Estados Unidos, Hanushek y Rivkin remarcan el peso de la experiencia docente por delante de la formación, destacando el alto grado de insignificancia de esta (Hanushek y Rivkin, 2006: 1060). En el sentido opuesto, se recuerda que la experiencia sin una formación sistemática no distingue a los buenos y malos docentes (Darling-Hammond y Youngs, 2002). Aquí ya tenemos un primer punto de partida del debate que analizaremos a continuación.

En concreto, destacaremos tres tendencias que definen las agendas de reforma de la formación inicial del profesorado. En primer lugar, la relativa a la definición de competencias y tareas del docente, que puede desembocar en el establecimiento de estándares, concretándose en requerimientos formativos y mecanismos de acreditación, habitualmente ajenos a las instituciones formadoras. En segundo lugar, la definición de estándares se vincula al estatuto académico y epistemológico que se pretende dar al conocimiento y las habilidades del docente. En este punto surge la diferencia entre los partidarios de mantener la formación en el marco universitario, como garante de un elevado nivel epistemológico, y los que denuncian sus déficits y apuestan por flexibilizarlos abriendo el mercado a otros proveedores de formación no universitarios; en particular, aquí se ofrecerá el ejemplo de Estados Unidos, donde la penetración de las vías alternativas a la universidad han experimentado un espectacular crecimiento en las dos últimas décadas. En un tercer momento, se observará que todo ello se concreta en el papel de la escuela y la experiencia escolar como referente casi exclusivo de los planes formativos, en detrimento de la formación universitaria. Esto puede observarse en los contenidos formativos y, en particular, en el nexo entre teoría y práctica, donde la universidad suele perder partidarios a medida que se imponen las tesis centradas en la experiencia, que terminan por anular el componente teórico o el fundamento pedagógico de la formación.

## Resultados

### Competencias docentes

La tarea docente ha experimentado en las últimas décadas un incremento notable de funciones y de complejidad en su desempeño: reformas curriculares y organizativas a favor de la autonomía de centro, que requieren otras dedicaciones del docente y una preparación distinta para nuevas tareas; sofisticación de los procesos de aprendizaje y de los métodos pedagógicos, con un aumento de los recursos al alcance; incremento de conciencia por parte del docente para resolver dificultades y trastornos múltiples de los alumnos, no solo de aprendizaje; demandas de la sociedad para mejorar los resultados académicos, para que ese éxito escolar alcance a la totalidad de alumnos; ampliación de la mirada del docente hacia lo social para cubrir facetas desatendidas por la sociedad y las familias, etc. Además, desde una perspectiva crítica, la lista aumenta con la reclamación de un docente con compromiso ético y capacidad de entender los cambios a escala global y liderar una educación transformadora (Apple, 2011).

Todo ello desemboca en una tendencia de definición de competencias que viene a cumplir diversas funciones: de orden *institucional*, porque sirve de aviso a la profesión sobre la necesidad de tomar conciencia de su función; *corporativo*, ya que fija un territorio para acometer con más facilidad procesos de formación pero también de selección y evaluación profesional, y de carácter *social*, informando a la sociedad del grado de vigilancia que se ejerce sobre el sector. Es el caso de la Comisión Europea que, de modo declarativo, fijó en 2007 cinco grandes tareas para los docentes (COM, 2007: 14):

- Identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas.
- Ayudar a que los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida.

- Ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Clave.
- Trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias.
- Trabajar en estrecha colaboración con compañeros, familias y comunidad en general.

Dichas competencias se adquieren no solo en la formación inicial sino, como reconoce el documento, a lo largo de un proceso que requiere conectar el momento inicial con el de entrada a la función docente y con el diseño de la carrera profesional, pero dando por sentado que el momento clave corresponde al periodo de formación inicial. Como corresponde a un organismo de tales características, dicha definición es harto amplia al tiempo que imprecisa, sin entrar a regular lo que debería suponer el alcance de dichas competencias, ni en duración ni en modelo formativo, que en el caso de Europa se presenta muy diversa, como veremos en el siguiente apartado. De todas maneras, lo que destaca en esta definición es la ausencia de referencias a la profesionalización del docente, entendida como la capacidad autónoma de tomar decisiones de forma responsable (Freidson, 2001).

Inglaterra ejemplifica una máxima regulación al tiempo que flexibiliza las vías formativas. El National College for Teaching & Leadership (NCTL) fija los estándares que debe reunir el docente, que quedan establecidos en el Qualified Teacher Status (QTS), sirviendo de guía a los proveedores de formación inicial. Como resume su preámbulo, “los maestros hacen de la educación de sus alumnos su primera preocupación, y son responsables de la consecución de los más altos estándares posibles de trabajo y conducta” (DOE, 2011). Desde 2012, los estándares vienen agrupados en dos ámbitos: docencia y comportamiento personal y profesional.

- El ámbito de docencia contiene ocho aspectos, relacionados con la capacidad de motivar a los alumnos, promover un desarrollo y unos resultados adecuados, conocer los contenidos curriculares, planificar la docencia, adaptarse a las necesidades y fortalezas de los alumnos, “hacer un uso adecuado y productivo de la evaluación”, gestionar la clase para conseguir un ambiente propicio para el aprendizaje, y asumir responsabilidades relativas a la participación en el centro educativo, la relación con los colegas, las familias, etc.
- El ámbito de comportamiento personal y profesionales es de orden deontológico, relativo a su conducta personal (decoro, respeto a los demás, etc.), a su responsabilidad hacia la profesión y su adecuación al marco legal.

Con una orientación más claramente decidida hacia el compromiso del docente con su profesión, el marco presentado por la legislación inglesa aporta un ingrediente fundamental de cara a la profesionalización del docente. En este sentido, también Holanda fija las competencias que deben reunir los docentes (Hammerness, van Tartwijk y Snoek, 2012: 49), que pueden agruparse en cuatro ámbitos relativos al aprendizaje (incluyendo conocimiento y métodos de las materias, atención a la diversidad, currículo, etc.), trabajo colaborativo con colegas, la relación con el contexto y compromiso con la profesión.

Un enfoque distinto se da en Estados Unidos, donde se está produciendo un debate importante sobre los estándares con repercusiones en la evaluación profesional y la formación. El órgano encargado de acreditar los programas de formación es el National Council for Accreditation of Teacher Education, entidad reconocida por el Departamento de Educación del Gobierno federal, aunque se calcula que entre el 40% y el 50% de los proveedores de formación no solicitan dicha acreditación (Moore, 2002: 22). Esta agencia

establece cinco estándares, relativos al contenido y conocimiento pedagógico; a las prácticas en escuelas; a la selección de candidatos a estudiantes; al impacto del programa y a la calidad del proveedor. La acreditación olvida aspectos relativos a la vinculación del programa con la comunidad donde se implementará, como también los mecanismos de seguimiento y continuidad de los egresados (Boles *et al.*, en prensa), es decir, elementos que incidirían algo más en la profesionalización del docente.

El debate se centra en la necesidad de la certificación previa al ejercicio docente, que se consigue al final de la formación en centros universitarios (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Walsh, 2001). La alternativa que se propone consiste en la eliminación de los grados universitarios, acusados de inoperantes, además de largos y costosos, y la implantación de pruebas externas: “El único requisito debe ser un grado universitario [cualquiera] y superar una calificación en una prueba específica para la docencia” (Walsh, 2001).

Por ejemplo, como un alto porcentaje de docentes no posee una acreditación suficiente, desde 1995, y a raíz de un informe de la Carnegie Corporation (*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*), se creó el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), que ha venido realizando acreditaciones del profesorado en ejercicio en 25 áreas, desde las artes a las tecnologías, pasando por todas las materias instrumentales, especificadas siempre para cada etapa educativa. Sus evaluaciones se concentran en cinco proposiciones básicas:

1. Compromiso con los estudiantes y su aprendizaje.
2. Conocimiento de las materias que enseñan y cómo enseñar esos temas a los estudiantes.
3. Responsabilidad en la gestión y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
4. Reflexión sistemática sobre su práctica y aprendizaje desde la experiencia.

5. Vinculación a comunidades de aprendizaje.

Las acreditaciones de esta organización, implementadas con la colaboración de la corporación Pearson, empresa de raíz británica con un alto grado de penetración en el mercado de la evaluación educativa y de los materiales formativos, son usadas por algunos Estados y Administraciones locales para contratar o despedir al profesorado y regular sus salarios, y no están exentas de polémicas (Moore, 2002). En general, se detecta que un 62% de docentes no acreditados tienen una opinión negativa del NBPTS, aunque la mayoría afirma que tiene un conocimiento escaso de dicho organismo.

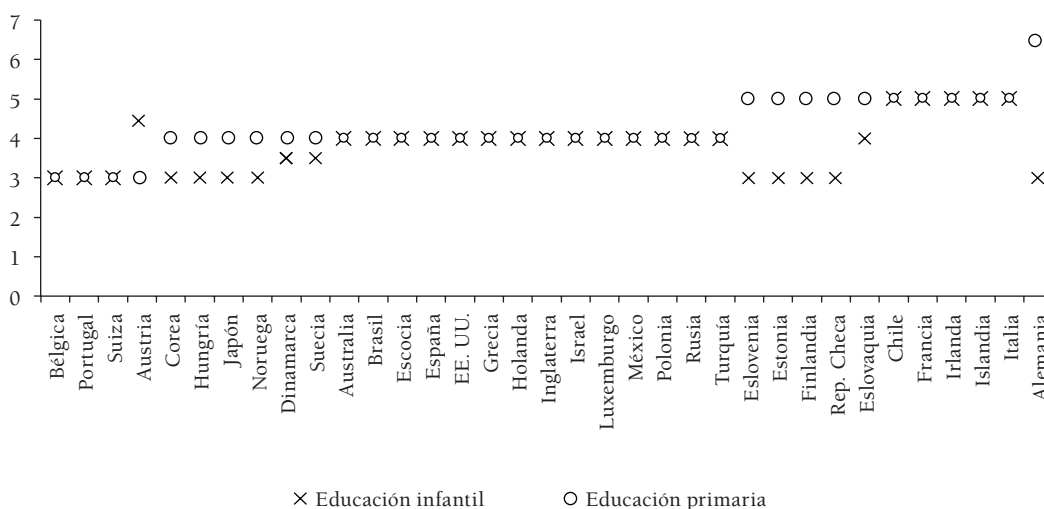
En contra de este sistema, se arguye que las pruebas externas no permiten profundizar en el conocimiento pedagógico necesario para la función docente: “En algunos estados [de EE. UU.], los candidatos pueden obtener una licencia [para enseñar] sin ninguna preparación pedagógica si han superado el test correspondiente” (Darling-Hammond, 2012: 132). Como señala Ravitch, la agenda de los reformadores estadounidenses abarca

un amplio espectro de temas que, con el apoyo de grandes corporaciones y sus respectivas fundaciones filantrópicas, inciden de manera notable en el sentido público de la educación mediante profundas medidas de privatización: currículum común para los alumnos, pruebas externas, cheque escolar, escuelas concertadas (*charter schools*) (Ravitch, 2010). La defensa de las vías alternativas en la formación inicial del profesorado completa el panorama de estas medidas.

Estatus académico y epistemológico

En un informe para la OCDE, Musset distingue entre los modelos tradicionales de formación inicial y los nuevos modelos (Musset, 2010). Entre los tradicionales, incluye la vía de la “escuela normal”, orientada a formar docentes de educación primaria, y la “académica”, más utilizada para los de educación secundaria. Ambas opciones están siendo superadas por los “nuevos modelos”, donde Musset distingue los de “profesionalización docente” y las “rutas alternativas”. Los primeros se focalizan en la adquisición de un conocimiento de la docencia basado en la

FIGURA 1. Duración en años de la formación inicial del profesorado (2013)



Fuente: OCDE, 2014; elaboración propia.

investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético. Los segundos, en cambio, se centran en el desarrollo de estrategias necesarias para la práctica docente, con mecanismos de inducción profesional, que suelen desdeñar los fundamentos pedagógicos y el conocimiento científico.

Venidos de la tradición de la escuela normal, la mayoría de sistemas europeos, incluyendo a Francia a partir de su última reforma, centran la formación inicial de maestros en la universidad, con cierta disparidad en su duración.

La ilustración expresa la variabilidad de duración para formar al profesorado de infantil y primaria en los países de la OCDE, normalmente en el contexto universitario. Para infantil, la formación se extiende a tres o cuatro años, con algunas excepciones. En cambio, la educación primaria exige cuatro o cinco años de formación, salvo en Bélgica, Portugal, Suiza y Austria, que exigen tres años, o Alemania, donde es necesario realizar seis años y medio. Precisamente, Alemania muestra una importante distancia entre la formación inicial para las dos etapas educativas. Además, en la ilustración se observa que existe un grupo numeroso de países donde la formación coincide en cuatro años para las dos etapas.

En cualquier caso, lo relevante no sería tanto la duración en años sino el nivel académico que se acredita y el contenido de esa formación. Así, para la educación infantil, en la República Checa, Alemania, Austria y Eslovaquia solo se alcanza un nivel de formación profesional de grado superior, mientras que el resto de países europeos otorga un nivel de grado universitario, exceptuando Francia, Italia, Portugal e Islandia donde se requiere un máster. Para la educación primaria, en cambio, en la mayoría de países europeos la formación inicial necesaria equivale a un grado universitario, con la excepción de un grupo de países donde se alcanza un nivel de máster. En cualquier caso, para la

formación de docentes de educación primaria se está adoptando, en un número importante de países, el modelo del docente de secundaria, donde se requiere una formación previa de grado en cualquier disciplina académica y una formación de máster orientada a la docencia.

La aparición de soluciones alternativas pone en crisis la vía universitaria. Diversas son las causas. En un estudio canadiense, de principios de los noventa, ya se informaba que el 90% de graduados expresaba su descontento hacia la formación recibida en la universidad por su excesiva carga teórica (Wideem y Grimmett, 1997: 13). Este dato refuerza la crítica a la universidad por su excesivo coste y su eficacia poco probada, como hemos visto (Walsh, 2001).

La vía alternativa más destacada tiene su origen en Estados Unidos en la década de los noventa, extendida a otros países, también a España. A partir de una tesina de grado, Wendy Koop, que indagaba cómo atraer a la docencia a graduados universitarios de cualquier disciplina científica, fundó la organización Teach for America (Fraser, 2007: 236). La fórmula consiste en ofrecer a dichos graduados una formación intensiva de unas semanas durante el verano y colocarlos en puestos docentes que requieren un alto grado de motivación, debido a la complejidad de los centros educativos donde ejercerán. El modelo ha conseguido una alta aceptación, especialmente entre las *charter schools*, hasta el punto de que cerca del 40% del profesorado contratado en el estado de Massachusetts procede de esta vía (Fraser, 2007). No obstante, las críticas no se han hecho esperar, debido especialmente a la falta de compromiso profesional de estos docentes que, una vez constatadas las duras circunstancias de la realidad escolar, abandonan la enseñanza al cabo de pocos años y optan por una profesión más acorde con sus estudios iniciales (Darling-Hammond, 2012; Ravitch, 2010).

En el plano epistemológico, las opciones alternativas, centradas en la transmisión de técnicas



docentes, no alteran en absoluto los marcos de referencia o teorías implícitas de los futuros maestros, lo que suele desembocar en la repetición de esquemas aprendidos como antiguos alumnos de primaria o secundaria, sin cambios de ningún tipo: “La sabiduría recibida se expresa con la máxima de que lo que se enseña debería ser obvio si sabes tu materia” (Kennedy, 1999). La excesiva confianza que depositan estas vías alternativas en la experiencia escolar como referente exclusivo para la práctica olvida precisamente la necesidad de modificar los marcos previos de referencia, algo en lo que sí que inciden los modelos profesionalizadores de Musset. Además, parecería que estas opciones alternativas no están en condiciones de formar a un docente capaz de entender los cambios a escala global y liderar una educación transformadora, como reclamarían los postulados de la pedagogía crítica (Apple, 2011).

### El modelo formativo

Wideen y Grimmert planteaban, en 1997, cuatro áreas que la literatura especializada mostraba como fundamentales en la formación inicial del profesorado (Wideen y Grimmert, 1997): *partenariado*, *práctica reflexiva*, *investigación-acción* y *constructivismo*. Añadiendo el enfoque curricular por competencias, que ha dominado el panorama pedagógico de las dos últimas décadas, se nos dibujaría un modelo de cinco componentes claramente orientado a la formación de profesionales capaces de tomar decisiones pedagógicas de forma autónoma y responsable.

En relación con el *partenariado*, Furlong *et al.* (1996) identifican tres tipos de relación entre universidad y escuela que se sitúan en un continuo que va de los modelos centrados en la universidad a los basados en la escuela. Según algunos autores, parecería que la universidad ha cedido el protagonismo a la escuela como espacio donde se aprende “de verdad”: “Las escuelas, no las universidades, son consideradas

como el lugar para aprender la docencia. En consecuencia, las escuelas adquieren un rol dominante en la preparación del docente. El modelo de aprendizaje parece estar nuevamente en boga. Las universidades se convierten en *proveedores de servicios* en el mercado de la educación” (Wideem y Grimmert, 1997: 9; la cursiva es nuestra). Este será el argumento central de las vías alternativas.

La convicción de que lo práctico corresponde estrictamente a lo que ocurre en la escuela desvirtúa el concepto de *práctica reflexiva* de Schön (1987), cuya propuesta nunca pretendió emular la complejidad del mundo real, sino precisamente reducir el ruido de esa complejidad mediante prácticas controladas (Wilson y l’Alson, 2006). Por lo tanto, según estos autores se trataría de “escalar” la entrada del estudiante en la práctica escolar para facilitar un aterrizaje suave, mediante fases sucesivas de contacto con la realidad, desde el diseño de situaciones virtuales bajo control supervisado hasta la ejecución en contextos abiertos, algo que puede ser abordado con una programación dilatada en el tiempo.

En esta línea, la Universidad de Utrecht ha implementado un programa con una “*aproximación realista*”, ofreciendo al estudiante la teoría relevante que necesite a medida que se encuentre con las situaciones prácticas. Para ello, incorpora “*aspectos del choque con la realidad en la formación de profesorado [...]*”. De esta manera, los estudiantes pueden ser cuidadosamente supervisados en el momento que intentan encararse con la realidad tanto por los formadores [de la universidad] como por los profesores tutores en las escuelas” (Hammerness, van Tartwijk y Snoek, 2012: 53). Para asegurar ese “*choque con la realidad*”, los programas formativos son diseñados para que se asemejen al máximo a la situación de trabajo real que se encontrará el futuro docente. Lo que se busca es que esta parte de los programas se caracterice por su carga de inseguridad y complejidad, obligando al sujeto a tomar decisiones

de manera independiente y responsable. Por supuesto, los formadores y tutores tienen la misión de diseñar un entorno de aprendizaje que sea seguro para conseguir que el estudiante reconozca y llegue a ser consciente de sus necesidades de aprendizaje y encuentre experiencias útiles.

También en Finlandia, la relación entre teoría y práctica se asegura en la formación inicial, en este caso mediante escuelas de prácticas que dependen directamente de las universidades. El profesorado de estas escuelas, que lo es también de la universidad, está especialmente entrenado para supervisar y evaluar a los estudiantes en prácticas, por lo que está en condiciones también de iniciar a los estudiantes en la investigación sobre la acción (Sahlberg, 2012; Darling-Hammond, 2012). Precisamente, el concepto ya clásico de práctica reflexiva de Schön (1987) enlaza con el componente investigador de la formación, y acompaña al futuro maestro en una práctica rutinaria de autoevaluación y coevaluación, dimensiones que devienen inevitables y concomitantes al desarrollo profesional desde la misma fase inicial de su formación. En este sentido, las técnicas de *microteaching*, ampliamente usadas en los institutos universitarios de formación británicos desde la década de los ochenta, suponen un importante avance en este ámbito, expresando el significado auténtico del concepto de Schön (Wilson y l'Alson, 2006). La apuesta por el componente investigador completa, en el ejemplo de Finlandia, el programa formativo: "En educación primaria, el estudio de la educación como tema principal se compone de tres áreas temáticas: 1) teoría de la educación; 2) conocimiento del saber pedagógico, y 3) didáctica y práctica de la materia. Los programas de formación docente basada en la investigación culminan con el requerimiento de una tesis de máster" (Sahlberg, 2012: 8).

El énfasis por la profesionalización se detecta en la promoción de los componentes apuntados por Wideen y Grimmett (1997). Los modelos centrados en la universidad han reforzado

últimamente sus vínculos de partenariatado con las escuelas, uno de los puntos fuertes de las vías alternativas, puesto que se aseguran con antelación la conexión con centros escolares donde colocarán a sus candidatos. También, la investigación, como uno de los principios y dimensiones prácticas de la formación inicial, emerge como elemento distintivo del modelo basado en la universidad, a diferencia de las vías alternativas donde se priorizan los aspectos más vinculados con el entrenamiento en técnicas específicas. Asimismo, la práctica reflexiva ha tenido un crecimiento importante en las universidades, propulsadas por los métodos AICLE (Arbonés-Solà y Civera-López, 2013), con apoyo de los Entornos Personales de Aprendizaje, que permiten ordenar y seguir sistemáticamente el proceso realizado, mediante el seguimiento efectivo de los tutores académicos y los de la escuela. En suma, la valoración de ambas vías debería tomar en consideración el peso que ofrecen a los componentes mencionados, como se discutirá en la parte final de este artículo.

## Discusión

A escala mundial, la formación del profesorado de educación infantil y primaria se mueve entre modelos que fomentan competencias transversales o fundamentales y los que se limitan a determinadas habilidades profesionales; entre una formación centrada en la escuela como centro de operaciones y una formación teórica con una mirada puesta en la práctica; entre los que se orientan hacia el compromiso ético del docente como profesionales autónomos y una formación dirigida a la especialización como oficianes de decisiones tomadas lejos de la escuela; entre modelos basados en la universidad y las vías alternativas.

Este debate no puede separarse de las políticas globales que afectan a la docencia, relativas a los requisitos de acceso, condiciones laborales y proyección social de la profesión. Por supuesto, el prestigio de la educación explica muchos de

los problemas que arrastra la formación inicial (Morris y Patterson, 2013), como parte de un círculo virtuoso-vicioso donde la atracción del talento está directamente relacionada con el rigor en los mecanismos de selección y la proyección social de la profesión, lo cual favorece o dificulta que los futuros maestros hayan podido disfrutar de docentes con el nivel adecuado (Park y Byun, 2015). Parece probado que el prestigio social de la profesión incide en el reclutamiento de aspirantes, en el sentido de que “cuando la docencia es percibida como una profesión altamente profesionalizada, los jóvenes estudiantes pueden considerarla un trabajo atractivo comparado con otras profesiones” (Park y Byun, 2015). En el mismo sentido, Whelan relaciona el prestigio docente y la atracción del talento, enfatizando que la existencia de unos selectivos procesos de entrada a la profesión es lo que indica su estatus social y aumenta el poder de atracción de la profesión, que al mismo tiempo persuade a los mejores estudiantes, lo cual termina por incrementar los niveles de exigencia en los procesos de selección (Whelan, 2009).

La atracción de docentes es un reto internacional, como lo confirma un informe de la consultora McKinsey, cuando expresa que del tercio superior de estudiantes universitarios estadounidenses, tan solo un 9% se inclina por la docencia (Barber y Mourshed, 2007). La excepción puede estar en Finlandia, donde los estudiantes que optan por los estudios de educación se reclutan entre los mejores expedientes académicos (Sahlberg, 2011). Que los estudiantes de magisterio procedan mayoritariamente de la franja media-baja de los expedientes universitarios prefigura un perfil de estudiantes que condiciona no tanto el diseño de las titulaciones cuanto su puesta en práctica.

Pero esta situación no es ajena al momento económico. En los sistemas abiertos de selección, como el estadounidense, se detecta que el profesorado contratado en época de recesión económica muestra unos niveles más altos de eficacia y de rendimiento que en momentos de bonanza económica (Nagler, Piopiunik y West,

2015). Los autores destacan que en tiempos de recesión se eleva notablemente la demanda de trabajo, lo que atrae a los mejores expedientes, un fenómeno que se invierte cuando mejoran las condiciones generales del mercado, que los aleja de la educación porque optan por establecerse en una carrera más ajustada a sus estudios.

Las tres tendencias analizadas se dirigen a identificar los procesos que permiten incrementar la profesionalidad y la competencia de los docentes. Al respecto, hemos podido vislumbrar dos grandes modelos de formación inicial de profesorado que se presentan enfrentados. Por un lado, se detecta una formación orientada a profesionalizar la docencia, centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, en base a la toma de decisiones, y que focaliza el modelo formativo en la investigación y en la resolución de problemas. Por otro lado, se viene imponiendo otro modelo, con una fuerte implantación en Estados Unidos, en forma de vía alternativa a la anterior, que muestra una formación orientada a la ejecución práctica, encarada a la transmisión de técnicas y habilidades profesionales específicas, sin espacio para la reflexión y la investigación sobre la práctica. El primer modelo parece relacionarse con un estatuto epistemológico elevado, que correspondería a un nivel académico avanzado, de máster universitario, mientras que el segundo permite ser abordado mediante cursos breves que se sobrepone a una formación universitaria anterior de grado en cualquier disciplina académica.

Como se ha indicado, la literatura especializada abona un modelo de cinco componentes, donde el nexo con las escuelas tiene un papel dominante con la práctica reflexiva como eje formativo (Wideen y Grimmett, 1997). Esto no debería desembocar en un modelo centrado únicamente en la escuela, aunque “las presiones políticas han privilegiado la experiencia escolar como la fuente primera del aprendizaje escolar” (Wilson y l’Alson, 2006: 355). El cambio de centralidad, de la universidad a la escuela, ha venido acompañado por un proceso de liberalización del mercado

educativo. Para MacBeath (2012), “de los cuatro países que forman el Reino Unido, Inglaterra es el que ha ido más lejos en convertir la educación en un mercado abierto, haciendo más fácil el acceso [a la docencia], soslayando el requisito tradicional de realizar una formación universitaria y abriéndose a agencias proveedoras para conseguir un mercado empresarial más amplio” (2012: 68). Así, después de más de un siglo de adscripción a la universidad, se discute el estatuto epistemológico y académico de la formación inicial de profesorado (Fraser, 2007). No obstante, la validez de la formación universitaria como garantía de calidad del futuro docente se mantiene en la mayoría de los países europeos y aparecen rutas alternativas a la universidad en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia.

Lo que se plantea es una revisión a fondo de la formación universitaria, a pesar del diagnóstico de Fullan: formación fuertemente centrada en el individuo y menos en el colectivo, con lo que se aleja al futuro maestro de cualquier visión colegiada y colaborativa de la docencia; pérdida de interés por la docencia a favor de la investigación en la educación superior, que ha ayudado a reducir el estatus de la formación del profesorado; poca presencia de las materias que fundamentan el acto educativo, así como de la historia o la filosofía de la educación, con la consiguiente pérdida de perspectiva epistemológica y profesional, etc. (Fullan, 1993). Fraser (2014) supera esta tesis: la universidad se está alejando de la escuela, y esto es aprovechado por sus críticos para establecer vías alternativas.

Por esta razón, resulta fundamental atender a las razones por las cuales emergen estas opciones alternativas. Así, Fraser (2010) propone dos relatos de pedagogía-ficción sobre el

desarrollo previsible de sendas rutas, donde enfrenta la probable desaparición de los departamentos o facultades de educación, debido a la eliminación de las titulaciones universitarias de formación de maestros, con la supuesta acotación, que no supresión, de las vías alternativas. El primero parte de la negación, por parte de los responsables académicos, de los diagnósticos acerca de la falta de respuesta de las facultades ante los retos que plantea hoy la formación inicial de maestros; el segundo, todo lo contrario, parte del supuesto de que esos responsables toman nota de los avisos que está enviando la sociedad civil, a través de grandes corporaciones y de movimientos sociales, y acometen reformas acerca de los tópicos que hemos recogido en este artículo.

Lo que resulta indiscutible es que el debate debe abandonar el nivel de defensa corporativa y situarse en un plano epistemológico, enlazándolo con la capacidad de ambas opciones para ofrecer una formación que garantice el futuro de la docencia como una profesión y no únicamente como un oficio más. En este sentido, las opciones centradas en la universidad, donde el conocimiento se vincule a la investigación, están en mejores condiciones de garantizar la formación de profesionales capaces de tomar decisiones con un alto grado de autonomía. Por el contrario, se puede conjeturar que las vías alternativas, con una formación de corta duración centrada en el lugar del trabajo, se orientan a formar un técnico experto en la aplicación de estrategias determinadas, pero sin dar una perspectiva global de la profesión (Darling-Hammond, 2012). Quizá, del equilibrio entre ambas opciones surja una propuesta solvente de formación inicial que responda a los retos que exige hoy la educación.

---

## **Nota**

Este artículo se realiza en el marco del proyecto “la iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” (EDU2015-65743-P), coordinado por el profesor Javier Valle, de la Universidad Autónoma de Madrid.

## Referencias bibliográficas

---

- Apple, M. (2011). Global Crises, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 222-234. doi: 10.1177/0022487110385428
- Arbonés-Solà, C., y Civera-López, I. (2013). La formación inicial del professorat d'AICLE. Eines per a la pràctica reflexiva. *Temps d'Educació*, 45, 79-95.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey& Co.
- Boles, L. E., Fraser, J., Joseph, A. R., Kuntmala, P., Lee, J. J., Lefty, L., Mauceri, N., Nguyen, U. T., y Sanchis-Madera, S. I. (en prensa). *Moving Toward Excellence in Teacher: A White Paper*.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an over view of policy issues*. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture. ET2020 Working Group on Schools Policy. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas [COM] (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Ref. COM (2007) 392 final. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. A changing policy landscape. En L. Darling-Hammond y A. Lieberman (eds.), *Teacher Education around the World* (pp. 130-150). Nueva York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., y Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientific-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31 (9), 13-25. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3594491>
- Department of Education [DOE] (2011). *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Gobierno del Reino Unido. Ref. DFE-00066-2011 Recuperado de: [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications).
- Fraser, J. (2007). *Preparing America's Teacher: A History*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fraser, J. (2010). A Tale of Two Futures: A Fable of Teacher Education in the United States, 2015. *Phi Delta Kappan*, 92 (2), 29-32. doi:10.1177/003172171009200207
- Fraser, J. (2014). *Considering the Future of University-Based Teacher Education*. Princeton: The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L. E. N., y Barrett, E. (1996). Re-defining partnership: Revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), 39-55.
- Hammerness, K., van Tartwijk, J., y Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands. En L. Darling-Hammond y A. Lieberman (eds.), *Teacher Education around the World* (pp. 44-65). Nueva York: Routledge.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. En Eric A. Hanushek y Finis Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, Amsterdam: North-Holland. doi: 10.1016/S1574-0692(06)02018-6
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Recuperado

- de: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-AC-ER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-AC-ER-(2003).pdf)
- Heilbronn, R. (2011). The nature of practice-based knowledge and understanding. En R. Heilbronn y J. Yandell, *Critical Practice in Teacher Education. A study of professional learning* (pp. 2-14). Londres: Institute of Education.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes, *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey Bass.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., y Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Moore, J. W. (2002). *Perceived Barriers to the National Board for Professional Teaching Standards Certification* (tesis de grado). East Tennessee State University, Estados Unidos. Recuperado de: <http://dc.etsu.edu/etd/710>
- Morris, J., y Patterson, R. (2013). *Around the world. The evolution of teaching as a profession*. Wellington: The New Zealand Initiative.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers. doi: 10.1787/5kmbp7s47h-en
- Nagler, M., Piopiunik, M., y West, M. R. (2015). *Weak Markets, Strong Teachers: Recession at Career Start and Teacher Effectiveness*. NBER Working Paper Núm. 21393. doi:10.3386/w21393
- OCDE (2014). *Education at a Glance*. París: OCDE.
- Park, H., y Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59 (3), 523-549.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Undermine Education*. Nueva York: Basic Books.
- Rothstein, R. (2010). *How to Fix Our Schools. It's More Complicated, and More Work, Than the Klein-Rhee 'Manifesto' Wants You to Believe*. Economic Policy Institut. EPI Issue Brief #286. Recuperado de: <http://s3.epi.org/files/page/-/pdf/ib286.pdf>
- Sahlberg, P. (2011). *Finish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? (with a fore word by Andy Hargreaves)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2012). Teachers and teacher education in Finland. En L. Darling-Hammond y A. Lieberman (eds.), *Teacher Education around the World* (pp. 1-21). Nueva York, Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. Baltimore: Abell Foundation.
- Whelan, F (2009). *Lessons learned: how good policies produce better schools*. Londres: Fenton Whelan.
- Wideen, M. F., y Grimmett, P. P. (1997). Exploring futures in initial teacher education – the landscape and the quest. En A. Hudson y D. Lambert (eds.), *Exploring Futures in Initial Teacher Education*. Londres: Institute of Education.
- Wilson, G., y l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361. doi:10.1016/j.tate.2005.11.006

## Abstract

---

*Initial teacher education between professionalism and alternative pathways: international trends*

**INTRODUCTION.** In the past two decades Initial teacher education is undergoing profound changes. This article looks at three elements of teacher education that reflect those changes: the skills and competences needed for teaching, which eventually configure and define training plans; the epistemological and academic status of the teaching education, and the training model, with a particular emphasis on the relationship between theory and practice. It is suggested that there are fundamental differences in the concept of professionalism of teaching and in the role of schools as centers for learning, which leads to models radically different from initial teacher education. It is suggested that the fundamental difference focuses on the concept of professionalizing teaching and the role of schools as centers for learning, which leads to radically different models of initial teacher education. **METHOD.** The specialized literature contained in the international databases alert us about using different terms to refer to initial training, such as “teacher education” or “teacher training”, which refer to different conceptions of the same act, as professional development or as a mere practical training. In fact, as indicated by some authors, there is a profound difference in approach and objectives. **RESULTS.** The analysis of teaching skills, the epistemological status and training model shows the debate between different systems in initial teacher education: on colleges, focused on professionalism and research, or alternative, which arises from the civil society to solve some specific deficits in the education system. **DISCUSSION.** Education systems require professionals with a high degree of autonomy in their decision-making. It is observed that models focused on the university can offer more guarantees about it, unlike alternative routes, which have emerged to resolve specific needs of the system but are unable to ensure the training of as a liberal professional, as are requiring different statements by international organizations.

**Keywords:** *Pre-service Teacher Education, Elementary School Teachers, Teacher Education Programs, Teachers Competencies, Educational Change.*

## Résumé

---

*La formation initiale des enseignants. Entre le professionnalisme et les voies alternatives: des tendances internationales*

**INTRODUCTION.** La formation initiale des enseignants est en pleine mutation depuis les deux dernières décennies. Cet article analyse trois éléments de la formation des enseignants qui reflètent ces changements: les qualifications et compétences nécessaires pour les enseignants; le statut épistémologique et académique de la formation initiale des enseignants, et le modèle de cette formation, en mettant l'accent particulièrement sur la relation entre la théorie et la pratique. Le texte suggère qu'il existe des différences fondamentales dans le concept du professionnalisme de l'enseignement et dans le rôle des écoles en tant que centres d'apprentissage, ce qui conduit à des modèles radicalement différents de formation initiale des enseignants. **MÉTHODE.** Dans les bases de données internationales, la littérature spécialisée prévient de l'existence des différentes expressions en langue anglaise pour faire référence à la formation initiale, tels quels “teacher education” ou “teacher training”, référant respectivement au perfectionnement professionnel et

au simple entraînement pratique. En fait, comment il est indiqué par certains auteurs, il ya une différence profonde dans l'approche et les objectifs. **RÉSULTATS.** L'analyse des compétences des enseignants, du statut épistémologique et du modèle de formation montre le débat entre deux systèmes de formation des enseignants: d'un côté, un model universitaire, orienté sur le professionnalisme et la recherche et axée à des institutions de formation supérieure, et d'un autre côté, un modèle alternatif, émergeant de la société civile afin de résoudre ses propres besoins. **DISCUSSION.** Les systèmes éducatifs exigent des professionnels avec un haut degré d'autonomie dans leur prise de décisions. On observe que les modèles axés sur l'université peuvent offrir plus de garanties à ce sujet, mais pour cela l'université a besoin de faire des changements importants. En opposition, les itinéraires alternatifs sont apparus pour résoudre besoins très spécifiques du système, mais sont incapables d'assurer la formation des enseignants en tant que professionnels libéraux, tel que les organisations internationales réclament.

**Mots clés:** *Formation initiale des enseignants, Enseignants du niveau élémentaire, Programmes de formation des enseignants, Compétences des enseignants, Changement éducatif.*

## **Perfil profesional del autor**

---

### **Enric Prats**

Profesor de Pedagogía Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Secretario del Consejo de Coordinación del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros, del Consejo Interuniversitario de Cataluña.  
Correo electrónico de contacto: enricprats@ub.edu  
Dirección para correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Campus Mundet. 08035 Barcelona.