



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

32

**Transformaciones sociales
en América Latina: Un escenario
de compromisos y desafíos
para la educación superior**

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020
Educación Superior y Sociedad (ESS)

Nueva etapa

Vol. 32

ISSN 07981228 (Formato impreso)

ISSN 26107759 (Formato digital)

Publicación semestral

● **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

| | |
|------------------------|-------------------|
| Ayuramí Rodríguez | Sara Maneiro |
| Débora Ramos | Yeritza Rodríguez |
| José Antonio Quinteiro | Zulay Gómez |

● **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Raizabel Méndez

● **DIAGRAMACIÓN**

Raúl Azuaje

● **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléf. 2861020
E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

COMISIÓN DE ARBITRAJE

- Anny Ocoró Loango
ANILAC, Argentina
- Ayuramí Rodríguez
UNESCO-IESALC
- Débora Ramos
UNESCO-IESALC
- Enoé Texier
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
- Francesc Pedró
UNESCO-IESALC
- Jairo Arias Gaviria
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
- José Antonio Quinteiro
UNESCO-IESALC
- María Cristina Parra Sandoval
Universidad del Zulia, Venezuela
- Mary Morocho
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Pedro Antonio Melo
Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raizabel Méndez
Universidad de los Andes, Venezuela

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

**CONSEJO CONSULTIVO
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit

Marco Antonio Dias Rodrigues

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa Oliveira

Claudio Rama

Jocelyne Gacel-Ávila

Daniel Mato

Annette Insanally

EDITORA GENERAL

Débora Ramos Torres

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.

Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior

| | |
|---------------------|---|
| PRESENTACIÓN | 9 |
| Débora Ramos Torres | |

TEMA 1. Diversidad e inclusión

| | |
|---|----|
| 1.-Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano | 13 |
| Nayare Suárez Arias | |
| Marybexy Calcerrada Gutiérrez | |

| | |
|--|----|
| 2. Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina | 36 |
| Gerson A. Maturana Moreno | |
| Lina Maria Mahecha Vásquez | |

TEMA 2. Calidad y gestión

| | |
|---|----|
| 1. ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? | 60 |
| Francesc Pedró | |

| | |
|---|----|
| 2. La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU | 89 |
| Gabriela Carla Cuadrado Barreto | |

| | |
|---|-----|
| 3. La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico | 115 |
| Douglas Argenis Mendoza Vanegas | |

1. ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?

Francesc Pedró

RESUMEN

En menos de cincuenta años la formación inicial del profesorado ha dado pasos de gigante en los países desarrollados. Ha dejado de ser una preparación muy básica, equiparada a la enseñanza secundaria, para convertirse en una carrera universitaria. Y su duración se ha alargado hasta aproximadamente cuatro años por término medio. Todo esto ha reportado innumerables ventajas: la solidez de los fundamentos teóricos, la mejora del estatuto de la profesión, tanto en aspectos académicos como salariales, y una mayor independencia con respecto a las autoridades públicas, gracias a la autonomía universitaria de la que gozan en todo el mundo desarrollado las facultades de educación. Pero empieza a emerger un consenso internacional sobre la necesidad de revisar este modelo. En este contexto, el artículo examina los modelos actuales de formación inicial, las críticas que recibe y, por último, los múltiples intentos existentes para generar nuevos modelos.

Palabras Clave: Formación inicial, formación dual, formación profesionalizadora, profesorado, formación universitaria.

1. Do universities provide a fairly professional initial training to teachers?

Francesc Pedró

ABSTRACT

In less than fifty years, initial teacher training has taken giant steps in developed countries. It has ceased to be a very basic preparation, equated with secondary education, to become a university career. And its duration has been extended to approximately four years on average. All this has reported innumerable advantages: stronger theoretical foundations, the improvement of the statute of the profession, both academically and in salaries, and a greater independence with respect to public authorities, thanks to the autonomy that universities enjoy throughout the world, allowing them to develop the Faculties of Education. But an international consensus on the need to revise this model seems to emerge. In this context, the article examines the current models of initial training, the criticisms it receives and, finally, the many existing attempts to generate new models.

Keywords: Initial training, dual training, professional training, teachers, university education.

1. Les universités proposent-elles une formation initiale des enseignants suffisamment professionnelle?

Francesc Pedró

RÉSUMÉ

En moins de cinquante ans, la formation initiale des enseignants a fait des pas de géant dans les pays développés. Elle a cessé d'être une préparation très élémentaire, assimilée à l'enseignement secondaire, pour devenir une carrière universitaire. Et sa durée a été étendue à environ quatre ans en moyenne. Tout cela a rapporté d'innombrables avantages: la solidité des fondements théoriques, l'amélioration du statut de la profession, tant académique que salariale, et une plus grande indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics, grâce à l'autonomie universitaire dont jouissent les Universités du monde entier, permettant le développement des Facultés d'Éducation. Mais un consensus international sur la nécessité de réviser ce modèle commence à émerger. Dans ce contexte, l'article examine les modèles actuels de formation initiale, les critiques qu'ils reçoivent et, enfin, les nombreuses tentatives existantes pour créer de nouveaux modèles.

Mots-clés: Formation initiale, formation duale, formation professionnelle, enseignants, formation universitaire

1. As universidades oferecem uma formação inicial de professores suficientemente profissional?

Francesc Pedró

RESUMO

Em menos de cinquenta anos, a formação inicial de professores deu passos gigantescos nos países desenvolvidos. Deixou de ser uma preparação muito básica, equiparada ao ensino médio, para se tornar uma carreira universitária. E sua duração foi estendida para aproximadamente quatro anos em média. Tudo isso mostrou inúmeras vantagens: a solidez dos fundamentos teóricos, a melhoria do estatuto da profissão, tanto no aspecto acadêmico quanto salarial, e uma maior independência em relação ao poder público, graças à autonomia universitária que gozam no mundo inteiro, permitindo o desenvolvimento das Faculdades de Educação. No enquanto, um consenso internacional sobre a necessidade de revisar esse modelo começa a surgir. Nesse contexto, o artigo examina os modelos atuais de formação inicial, as críticas que recebe e, finalmente, as múltiplas tentativas existentes para gerar novos modelos.

Palavras-chave: Formação inicial, dupla formação, formação profissional, corpo docente, formação universitária

A manera de introducción

Con el creciente énfasis en los resultados del aprendizaje como medida de la calidad de la educación escolar, el debate sobre la formación del profesorado está cobrando cada vez mayor vigencia (Ingersoll, Merrill & May, 2016). Se reconoce universalmente que una docencia de calidad es fundamental para lograr un mejor aprendizaje, ya que es la variable que más influye en el rendimiento escolar, más significativamente que otros factores como, por ejemplo, el tamaño de la clase (Musset, 2010). Por esta razón resulta evidente que la forma más directa y efectiva de elevar la calidad de la educación escolar es mejorando los procesos de formación y de selección de los docentes, proponiendo al mismo tiempo oportunidades para mejorar el conocimiento y las habilidades pedagógicas de los docentes que ya están en servicio.

Ahora bien, los procesos de formación inicial docente, de inducción, de desarrollo profesional y de evaluación para la mejora, deben considerarse parte de un continuo porque cualquier modificación en uno de ellos tendrá impacto sobre los demás e, inevitablemente, sobre el desempeño docente. Es importante tener muy en cuenta la existencia de este continuo y sus implicaciones cuando se aborda el análisis de tan solo uno de sus componentes, a riesgo de olvidar que se trata de un sistema de desarrollo profesional de principio a fin de la carrera (Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull & Hunter, 2016). Este es el caso de esta contribución centrada en la formación inicial, definida como toda preparación profesional antes de que los individuos asuman la responsabilidad global de enseñar a uno o más grupos de alumnos.

En efecto, la formación inicial del profesorado es el primer punto de entrada a la carrera profesional docente y desempeña, por consiguiente, un papel fundamental: la forma en que se organiza determina la calidad y la cantidad de profesores disponibles en un país. Su contenido permite brindar a todos los docentes la oportunidad de desarrollar el conjunto de competencias y habilidades que necesitarán para desempeñar su trabajo correctamente, al tiempo que les ayudará a configurar su identidad como profesionales. Por consiguiente, impartir

la misma formación inicial a todos los docentes es la forma en que un país logra un nivel de calificación uniforme entre todos los docentes y regula, así, indirectamente la provisión general de educación. Incluso en países en los que el sistema educativo está descentralizado y se otorga gran autonomía a las escuelas en la contratación de docentes, las autoridades educativas nacionales generalmente aprueban marcos de competencias que los docentes deben dominar al final de su período de formación inicial, cualquiera que sea el itinerario que hayan seguido, para ser certificados y poder acceder a un empleo docente. Es, por ejemplo, el caso del *Reino Unido* desde la reforma legislativa de 1998 (*Teaching and Higher Education Bill*).

1. Un nuevo contexto para el acceso a la profesión docente

En los países desarrollados se espera que en los próximos años se produzcan jubilaciones masivas de docentes que empezaron su carrera durante el período de la gran expansión escolar, en particular de la educación secundaria, entre cuarenta y cincuenta años atrás (Symeonidis, 2015). Las nuevas incorporaciones reflejarán las características de una naciente generación de docentes. En efecto, quienes ven hoy cercana su jubilación iniciaron su actividad en los años sesenta y setenta y han seguido fieles a la profesión, a pesar de tener un salario relativamente escaso. Pero los nuevos candidatos a la docencia tienen ante sí otras opciones mejor remuneradas y más prestigiosas a menudo combinadas con mejores condiciones de trabajo. Tampoco consideran ya la enseñanza como la carrera de toda una vida, en parte porque no todos contemplan necesariamente la docencia como una profesión de servicio y de compromiso social y, en parte, también, porque el mercado puede ofrecer mejores oportunidades laborales a quienes tienen el alto nivel de calificación que hoy se requiere para la docencia. Irónicamente, varios estudios ponen de manifiesto que entre los docentes los individuos más brillantes son los que más riesgo corren de abandonar la profesión bien pronto. En paralelo, los que llegan a la enseñanza como resultado de una reconversión profesional lo hacen con mejores expectativas de permanencia.

Cuando se dan ciclos de expansión y de bonanza económica, el dinamismo del mercado laboral aún hace más difícil atraer a las personas mejor cualificadas a la docencia. Y se extiende el temor a que las personas que en el futuro opten por la enseñanza sean, en general, menos capaces académicamente, menos ambiciosas y curiosas, menos innovadoras y arriesgadas y, probablemente, que contribuyan a una configuración socioeconómica, cultural y de género mucho menos diversificada que en los otros sectores profesionales. Por esta razón es imperativo diseñar políticas que contribuyan a incorporar al mundo de la enseñanza a los mejor calificados creando los incentivos adecuados. Las políticas docentes no pueden ser sólo políticas pensadas para los que están ya dentro de la profesión, sino también para atraer a los potenciales candidatos que el sistema educativo necesita y los alumnos merecen. El acceso a la docencia ya no puede ser sólo una cuestión de elección personal, sino que hay que crear las condiciones para que sea atractiva en un contexto muy diferente al que existía cuando las generaciones actuales se incorporaron a la docencia.

La cuestión de cómo atraer a las personas más cualificadas hacia la profesión docente no es fácil porque todo depende de la valoración social de la profesión. Es bien sabido que son pocos los países donde, como Finlandia, los graduados de bachillerato con mejores calificaciones optan, en primera instancia, por devenir docentes. Allí puede haber hasta nueve candidatos por plaza en los centros de formación del profesorado, por lo que la selección para el acceso ofrece suficiente latitud para escoger. En cambio, en la mayoría de los países, la formación inicial docente recibe sólo candidatos con calificaciones medias o bajas durante la enseñanza secundaria. Alterar este orden de cosas no es fácil porque no se puede cambiar la imagen social de la profesión de la noche a la mañana y, por esta razón, los países ensayan otras fórmulas (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Este ha sido el caso de Singapur, donde las personas que optan por la formación docente, frente a otras alternativas de enseñanza superior, reciben una beca salario durante todo el periodo inicial y se transforman, pues, en aprendices de docentes. Quizás esto no cambiará inmediatamente la imagen social de la profesión, pero al menos atrae más candidatos con mejores calificaciones académicas (Gundlach, 2018).

2. La configuración actual de la formación inicial

A simple vista la formación inicial se parece mucho en todas partes. Se trata de una formación que se imparte mayoritariamente en universidades y centros de educación superior, con una duración media de unos cuatro años y medio. En la mayoría de los países desarrollados, la formación docente se ha ido incorporando gradualmente al sector de la educación superior universitaria. Este fenómeno ha ocurrido en paralelo con una prolongación de la duración de los programas de formación inicial, un fenómeno constante desde 1980. Para los docentes de primaria, la duración promedio es de al menos 3 años, y los programas de educación inicial son incluso más largos en algunos países, como Francia y Portugal. Para los docentes de secundaria, la duración mínima es actualmente de 4 años. Corea del Sur ha reformado recientemente su sistema de educación inicial, pasando de un modelo de 4 años a un modelo de 6 años, concediendo ahora mayor importancia a la investigación. En general, la norma parece ser que la duración no exceda nunca la de los programas universitarios equivalentes a los que permiten acceder a una maestría en cualquier disciplina. Igualmente, parece existir un claro consenso internacional sobre los tres componentes básicos de esta formación, ya desde finales de los 80 (Shulman, 1987): el conocimiento sobre los contenidos a enseñar, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento sobre la didáctica de los contenidos -a los que más recientemente se ha añadido el conocimiento tecnológico aplicado a la didáctica de los contenidos (Schmidt *et al.*, 2009).

Pero hasta aquí las semejanzas, porque las diferencias entre países, aunque menos obvias, son tanto o más importantes (Weiner, 2002). Estas diferencias tienen que ver, en primer lugar, con la intrínseca relación entre modelos de organización de la provisión escolar y de formación inicial docentes; en segundo lugar, con las distintas tradiciones de práctica docente; y, en tercer lugar, acerca de cómo se combina la formación profesional con la académica.

En general, la provisión escolar obligatoria se puede ofrecer como un todo desde la primaria (incluso desde la educación infantil) hasta la educación secundaria obligatoria en un mismo centro escolar (como ocurre en Finlandia) o bien en distintas instituciones o ciclos, incluso

con currícula distintos (como ocurre mayoritariamente en Alemania). En el primer caso, que es el mayoritario en los países desarrollados, se habla de una escuela comprensiva y en el segundo de una escuela segregada. También puede darse el caso que, dentro de una oferta comprensiva, la provisión se ofrezca en tipos de centros distintos, unos para los alumnos de primaria y otros para los de secundaria. En cualquier caso, allí donde la provisión escolar es totalmente comprensiva, la formación inicial docente también lo es y, por consiguiente, todos los docentes se forman bajo un programa equivalente independientemente de cuál sea la disciplina académica en la que se especialicen o el grupo de edad con el que terminen trabajando. Lógicamente, la carrera profesional es igualmente única para todos los docentes. En cambio, en los países donde existe una provisión segregada porque la educación primaria y la secundaria no se imparten en una misma institución o porque la escuela secundaria obligatoria ofrece currícula distintos en centros igualmente diferentes, la formación inicial acostumbra a estar igualmente segregada y los docentes de primaria se forman con programas distintos de los de secundaria, incluso con duraciones diferentes. Obviamente, la carrera profesional y los emolumentos son igualmente distintos.

Más en los sistemas segregados, pero igualmente también en los comprensivos es posible encontrar la coexistencia de dos tradiciones distintas en cuanto a lo que se espera de la práctica de un profesional de la docencia. Con frecuencia, dentro de un mismo país parecen coexistir dos tradiciones conceptuales distintas. Por una parte, está la tradición normalista, fuertemente apegada a la escuela primaria y, por otra parte, está la tradición académica, más vinculada a la enseñanza secundaria.

La tradición de formación normalista (Bucherberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000) sigue perviviendo en la capacitación de docentes de escuela primaria en aquellos países que no tienen sistemas comprensivos o que todavía cuentan con escuelas normales de formación docente que forman parte del nivel secundario y no del terciario. El currículum se orienta a la capacitación profesional a través de prácticas de enseñanza supervisadas, cursos de pedagogía y didáctica de las materias a impartir. Por otro lado, este tipo de programa carece de contenidos sobre teorías educativas o sobre conocimientos académicos y

científicos sobre la educación. Este modelo de formación docente se basa, por tanto, en la adquisición de habilidades básicas, a través de la práctica. Su ventaja radica en el hecho de que proporciona una serie de rutinas a los profesores, lo que les permite dominar aspectos específicos de las prácticas de enseñanza, otorgándoles soluciones a ciertos problemas bien definidos que pueden enfrentar en las aulas. Aunque en la mayoría de los países desarrollados la formación inicial de los docentes de la escuela primaria se ha transferido a instituciones terciarias, la tradición normalista todavía ejerce una gran influencia sobre temas como la cultura docente y las concepciones acerca de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre la importancia que se asigna a los cursos de didáctica y la práctica docente.

Junto a este modelo normalista existe una segunda tradición en la formación inicial que podría considerarse académica, generalmente asociada a la formación de los docentes de secundaria inferior y superior, quienes tradicionalmente se preparaban para ejercer en las facultades universitarias prácticamente con total ausencia de contenidos profesionales y la atención puesta en los contenidos. Se le da poca importancia a la teoría y metodología educativa y la práctica docente. En lugar de estar especializados en habilidades pedagógicas específicas, en esta tradición los docentes son especialistas en asignaturas en un pequeño número de disciplinas académicas. Su identidad profesional está fuertemente definida por la disciplina en la que se especializan.

Las tensiones entre estas distintas tradiciones se han traducido en dos modelos de formación inicial distintos: el concurrente y el consecutivo. En el modelo concurrente, las materias académicas se estudian junto con las materias profesionales durante toda la duración del programa, como ocurre, por ejemplo, en los Bachilleres o Diplomaturas en Educación. Este modelo es el más común en el caso de la formación de docentes de primaria, con las notables excepciones de Francia y Alemania. En la mayor parte de países desarrollados donde impera una provisión escolar comprensiva, los docentes de secundaria también se preparan en programas de naturaleza concurrente.

Este tipo de programa tiene varios beneficios: en particular, permite una experiencia de aprendizaje más integrada, ya que la capacitación pedagógica y la capacitación en la materia (conocimiento del contenido) tienen lugar al mismo tiempo. Sin embargo, este tipo de

programas también pueden tener desventajas: son, notablemente, menos flexibles que los modelos consecutivos, ya que los estudiantes deben decidir si desean convertirse en docentes en una etapa muy temprana de sus estudios universitarios. Si solo se puede acceder a la formación inicial a través de programas concurrentes, las personas que han completado ya estudios universitarios previamente pueden toparse con dificultades para acceder a ellos.

Por el contrario, en el modelo consecutivo los cursos en materias profesionalizadoras son accesibles después de haber completado previamente otro grado en una disciplina académica que se imparta en las escuelas, de modo que los futuros docentes se forman primero en una disciplina y, solo después, como docentes de esa misma disciplina a través de una capacitación pedagógica. Este modelo es más común para los docentes de secundaria que para los docentes de primaria. Los programas iniciales de formación docente basados en este modelo están presentes en Dinamarca, Francia, Noruega y España.

La principal ventaja del modelo consecutivo radica en el hecho de que permite una entrada flexible en la formación docente. De hecho, dado que los aspirantes a docentes ya tienen un título previo, pueden reconvertirse más fácilmente, si cambian de interés o las perspectivas de trabajo. Esta flexibilidad también permite atender mejor a los cambios en las necesidades de perfiles docentes. Además, es importante reconocer que en algunas asignaturas es esencial que el docente tenga una experiencia sólida en la materia, experiencia que a veces solo se puede lograr gracias a estudios previos en ese campo específico. El aspecto negativo de este programa inicial de formación docente es que los docentes formados a través del modelo consecutivo pueden tener menores competencias en técnicas de aprendizaje y en pedagogía en general. Dado que tienen estudios en dos ciclos diferentes, donde aprendieron dos aspectos diferentes de la profesión docente, su proceso de aprendizaje está fragmentado, en lugar de integrado. En la mayoría de los países desarrollados, la formación inicial del profesorado para las escuelas secundarias es consecutiva, lo que significa que su identidad profesional, a diferencia del profesor de escuela primaria, no se basa en la pedagogía, sino en la materia en la que se especializan.

Tanto los modelos consecutivos como los concurrentes pueden coexistir dentro de un mismo sistema, como sucede en multitud de países (Austria, Australia, República Checa, Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Israel, Países Bajos, Irlanda del Norte, Escocia, República Eslovaca, Suecia y Gales). Por un lado, tener varias vías y programas de formación inicial permite atraer a la profesión perfiles diferentes de docentes potenciales, lo cual es particularmente importante en los países que se enfrentan a un problema de escasez de docentes. De hecho, los programas concurrentes atraen a estudiantes que se sienten fuertemente inclinados de buen principio a convertirse en docentes, mientras que los programas consecutivos permiten la incorporación de aspirantes que tienen un recorrido académico previo.

3. El impacto de la calidad de la formación inicial

Desde hace por lo menos más de veinte años existen evidencias empíricas acerca de la relación entre la formación docente y la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Ingersoll, Merrill & May, 2014). Esta evidencia demuestra, en particular, que la formación continua desempeña un papel importante en el cambio de los métodos de los docentes y que estos cambios tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Borko & Putnam, 1995). De modo parecido, también se ha podido acreditar que, comparativamente, allí donde se invierte más en el desarrollo profesional docente es donde los alumnos obtienen mejores resultados en lectura y matemáticas, incluso controlando variables críticas como su extracción sociocultural, los niveles de pobreza o el idioma (Darling-Hammond *et al.*, 2009).

Sin embargo, establecer vínculos entre la formación inicial docente y los resultados de los alumnos es bastante más complejo. En una revisión de 57 informes de investigación empírica sobre la formación docente en Estados Unidos (Wilson & Floden, 2003) se puso de manifiesto una conexión positiva entre la preparación de los docentes en términos de su conocimiento de la materia y el rendimiento de sus alumnos, pero el mismo estudio reconocía que, para mejorar, no bastaría con añadir más conocimiento de las disciplinas sino que sería imprescindible, más allá de un dintel básico, añadir competencias estrictamente

profesionales. Multitud de estudios apoyan esta perspectiva (Wayne & Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002), incluso desde una perspectiva económica (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Wayne & Youngs, 2003).

Pero que se pueda establecer este vínculo entre volumen de formación e impacto sobre la calidad profesional, no significa necesariamente que los mecanismos y programas actuales sean eficaces o relevantes. La diversidad de modalidades hace prácticamente imposible llegar a conclusiones generales, pero sí es posible tomar como indicador de esta relevancia la opinión de los docentes noveles.

4. La evaluación de la relevancia de la formación recibida

Una manera de aproximarse a la medición de la relevancia de la formación inicial recibida consiste en solicitar la opinión de los propios profesionales de la docencia. Sobre esta cuestión apenas existen datos comparativos, pero el estudio TALIS 2013 (OECD, 2014) ofrece algunos indicadores de interés, centrados en la experiencia de los docentes de educación secundaria obligatoria.

En términos generales se podría decir que entre los docentes con menos de tres años de experiencia en las aulas (que representan aproximadamente el 10% del total), apenas la mitad se considera muy bien preparado en los contenidos a impartir, solo el 32% en la pedagogía de esos contenidos y un 34% en cómo afrontar la práctica docente en el aula. Visto desde otra perspectiva, entorno al 9% de los docentes noveles se considera nada o apenas preparado en los contenidos a impartir, un 18% en las correspondientes didácticas y un 19% en la práctica docente en el aula. Son cifras realmente preocupantes porque sugieren, solo tomando la última, que casi el 20% de los docentes noveles considera que su experiencia real de trabajo en el aula fue casi inexistente antes de incorporarse a su primer trabajo.

Cuando se compara esta autoevaluación de los docentes noveles con la que hacen de sí mismos los docentes con más de quince años de experiencia, los resultados demuestran que en la mayoría de los países el dominio de la práctica docente en el aula se acrecienta, como es lógico, con la experiencia (Kini & Podolsky, 2016). Pero también existen

países donde las diferencias entre docentes noveles y experimentados en este dominio son, sorprendentemente, apenas imperceptibles. Es el caso de Francia o Japón, donde las diferencias entre uno y otro grupo son, respectivamente, de 4 y 7 puntos porcentuales; pero, aún es más significativo el caso de Finlandia y de Corea del Sur donde no existen diferencias significativas entre estos dos grupos. Evidentemente, estas inexistentes diferencias sugieren que en estos países el componente profesionalizador, es decir, las oportunidades de practicar en contextos reales de aula y el acompañamiento recibido durante los primeros años, generan la suficiente confianza y experiencia en los docentes noveles.

Está claro que la cuestión de cómo mejorar la articulación entre la formación inicial docente y las necesidades del sistema, singularmente a la luz de los cambios sociales y el impacto que tienen, en particular, en la adolescencia, debería requerir mayor atención.

5. El reto de una mayor profesionalización

No es extraño que en algunos países se han alzado voces que critican la orientación, los contenidos y la duración de la formación inicial, la que configura por excelencia la identidad profesional docente y, por consiguiente, en más de un sentido se encuentra en la raíz de la cuestión. Estas críticas apuntan a tres frentes diferentes: el primero, cómo conseguir que la profesión docente atraiga a los jóvenes más cualificados académicamente; el segundo, la relevancia práctica de la formación actual para resolver los retos docentes reales en el aula; y el tercero, la excesiva confianza en el poder de las teorías para orientar la práctica profesional. Por ello, ya hace tiempo que se plantea la necesidad de reconsiderar los modelos de formación inicial, singularmente en tres líneas simultáneas: que sea mucho más selectiva, que otorgue un papel mayor en la evidencia empírica como fuente de conocimiento para la toma de decisiones docentes en el ejercicio de la práctica profesional y, finalmente, que aumente el carácter profesionalizador de la formación inicial, desplazando el *locus* de la formación de las facultades universitarias a los propios centros escolares (Davies *et al.*, 2012; Kraft & Papay, 2013), transformando esta formación inicial en una formación verdaderamente dual, en el sentido que este término tiene en el ámbito profesionalizador.

El hecho de que la formación inicial sea una responsabilidad de las universidades implica, necesariamente, una gran autonomía de los centros de formación con respecto a las necesidades de las políticas educativas. Esta autonomía, que protege las instituciones de los vaivenes externos, parece que hoy sea contestada: muchos países alzan la voz contra una formación que es considerada excesivamente teórica, que no presta suficiente atención a las necesidades reales del trabajo docente y que, entre otras cosas, desprecia el valor de los resultados de los alumnos como medida de calidad del sistema (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Se insta igualmente a ofrecer fórmulas formativas mucho más centradas en el acompañamiento en el puesto de trabajo, en la que el componente teórico debe seguir los desafíos reales.

Para responder a este desafío, en los últimos veinte años se han ido generando políticas que exploran caminos alternativos para promover una formación inicial mejor conectada con la realidad profesional de las aulas. En primer lugar, se han promovido a escala nacional marcos de estándares profesionales con el objetivo de conseguir regular mejor, de forma indirecta, los contenidos de la formación inicial respetando la autonomía de las universidades, pero generando mecanismos de certificación o habilitación profesional externos a ellas. En segundo lugar, se han ido introduciendo períodos significativos de inducción o de práctica clínica como requisito previo a la certificación o habilitación, mejorando así la experiencia real de los futuros docentes. Finalmente, y quizás esto sea lo más sorprendente, se ha abierto la vía a la exploración de itinerarios o mecanismos alternativos de formación. Estas tres grandes orientaciones políticas se exploran a continuación.

5.1. Hacia marcos nacionales de estándares profesionales

Desde la década de 1960, las nuevas concepciones pedagógicas y las reformas educativas orientadas al establecimiento de modelos comprensivos de escolaridad, han venido urgiendo la necesidad de poner en tela de juicio las dos tradiciones predominantes y avanzar hacia modelos de formación inicial profesionalizadores que respondan mejor tanto a los cambios en los perfiles de los alumnos como a las

nuevas necesidades sociales y económicas (Furlong, 2008). Bajo estos modelos se concede mucha importancia al conocimiento profesional integral basado en la investigación educativa con el objetivo de transmitir un amplio repertorio de prácticas docentes empíricamente validadas. Los elementos que componen esta formación docente son los estudios pedagógicos, la investigación educativa, la capacidad profesional de resolución de problemas y un código de ética profesional, con el objetivo de formar profesores que sean autónomos, con un fuerte sentido crítico y competencias profesionales que les permitan afrontar todo tipo de retos y problemáticas en el aula y tomar decisiones basadas en su juicio y capacidad profesional. El elemento principal que define este modelo es el lugar que se brinda a los docentes en el proceso de mejora de la calidad de la educación: los docentes son tratados como profesionales, expertos en su campo y poseedores de un conjunto de competencias y de herramientas que son la base de su experiencia profesional. Se perciben como tomadores de decisiones, capaces de identificar problemas y necesidades específicas de la escuela. Pueden proponer posibles soluciones y evaluar su operatividad, para lo cual es importante tener una mirada crítica sobre su propia acción. También son considerados profesionales responsables, capaces de estar a cargo de la mejora de sus propias competencias. Mientras que en los modelos tradicionales se dio mucha importancia a las habilidades individuales de los docentes, los nuevos modelos de formación docente se centran más en el trabajo colaborativo, para aumentar la sinergia y lograr mejores resultados.

La progresiva introducción de este nuevo modelo se ha realizado, fundamentalmente, a través de la definición de estándares y marcos de competencias profesionales (Cooper & Jasman, 2002). Consecuencia de todo ello han sido requisitos de ingreso más estrictos para la formación inicial docente, con una duración prolongada, cambios sustanciales en los contenidos, con una mayor presencia de la investigación pedagógica, y con la transferencia de su responsabilidad a las universidades (Bucherberger *et al.*, 2000). Es particularmente interesante ver que tales cambios en la política de formación docente son observables en muchos países desarrollados. Alemania, Inglaterra y Gales pusieron en práctica reformas en esta línea ya en la década de 1970, lo mismo que España. El nacimiento de los Institutos Universita-

rios de Formación Docente en Francia en 1991, luego suprimidos y su actividad transferida a las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación en 2013, también podría interpretarse en este mismo sentido (Lapostolle & Chevaillier, 2008). Otros países que han reformado su sistema de formación docente hacia una mayor profesionalización han sido Finlandia y Portugal.

5.2. La creciente importancia de inducción o formación clínica

Como se ha dicho con frecuencia, si se integra un buen docente en un mal sistema, el sistema siempre acaba por ganar la partida. La prioridad deben ser no sólo los mecanismos de selección y de acceso, sino fundamentalmente el acompañamiento y el *coaching* durante el período inicial de ejercicio profesional. Incluso los países que imparten una formación inicial sólida reconocen que hoy hay mucho más apoyo y formación, singularmente en la enseñanza secundaria. Las investigaciones coinciden en señalar que, durante los primeros años ante una clase, los profesores se encuentran con los mismos problemas: conducir la clase, administrar las diferencias entre los alumnos, evaluar su trabajo, motivarlos, interactuar con los colegas y comunicarse con las familias (Kidd, Brown & Fitzallen, 2015; Zembytska, 2016).

Algunos países como Suiza, Japón y Estados Unidos han decidido crear, precisamente, programas especiales de inducción a la docencia, también denominados de formación clínica. En Japón, el primer año de enseñanza incluye alrededor de noventa días de formación intensiva subvencionada dentro y fuera del medio escolar. Se confía cada nuevo profesor a un colega experto y ambos se benefician de una reducción de la carga de trabajo con el fin de poder colaborar eficazmente a lo largo del año. En Suiza, casi todas las escuelas disponen de programas de iniciación práctica que los nuevos profesores deben superar para obtener los certificados. En Estados Unidos, como resultado de un acuerdo entre los sindicatos y las autoridades educativas de algunos distritos, se han puesto en práctica medidas similares, aunque con la intervención de los sindicatos, para identificar aquellos candidatos que pueden ser profesores eficaces y los que corren el riesgo de

no serlo, y descartar los segundos, orientándolos hacia otras posibilidades, antes de que sean nombrados. Los nuevos profesores recurren también a este dispositivo para decidir si esta profesión es la que realmente les conviene. En suma, la inserción ha dejado de ser un problema exclusivo de la persona recién llegada para convertirse en una preocupación política de los gobiernos y también de los sindicatos (R. Ingersoll, Merrill & May, 2016).

5.3. Experimentando con modelos alternativos de formación

Finalmente, es posible observar el surgimiento de otro modelo reciente en la formación docente, denominado modelo de competencia mínima de la formación docente. Este modelo contrasta fuertemente tanto con el modelo tradicional como con el profesionalizador. Se originó fundamentalmente en el Reino Unido y en Estados Unidos para facilitar el acceso a la profesión docente en momentos de gran demanda, particularmente en determinadas disciplinas o áreas de conocimiento, y, al mismo tiempo, para fomentar una capacitación mucho más centrada en la práctica. Hoy en día, es posible encontrar estas vías alternativas en la mayoría de los países desarrollados.

Lo que es particularmente interesante en este modelo es que no se enfatiza el contenido de la formación que deben recibir los futuros docentes, sino más bien en cómo acreditar si se cuenta con las competencias profesionales requeridas, se haya o no pasado por una formación específica. Mientras que tradicionalmente las instituciones certifican que el futuro docente ha completado con éxito todos los módulos, aquí los programas tienen por objetivo certificar si un determinado individuo posee las competencias requeridas para ejercer como docente, independientemente de cómo o dónde las haya adquirido.

Hay varias características que definen este modelo: se trata de programas cortos y la formación es de carácter eminentemente práctico. Además, se le da poca prioridad a la teoría y a la investigación educativa o a las bases científicas de la docencia. En esencia, se trata de conseguir candidatos que a) tengan un buen dominio de un área de conocimientos; y b) quieran ejercer como docentes profesionales. Estos programas

son, en realidad, muy heterogéneos y pueden tener objetivos muy distintos, desde una certificación de emergencia para cubrir plazas inmediatamente hasta programas que preparan a personas cuya experiencia de vida los haría docentes adecuados. Lo que está en juego en este modelo de formación docente es la selección de los aspirantes y la certificación de sus competencias previamente adquiridas.

El desafío de estos programas consiste en ofrecer cualificaciones equivalentes a los docentes que ingresan a la profesión a través de estas formas alternativas que las que obtienen quienes se forman en programas ordinarios. Esto es necesario ya que, de lo contrario, habría un riesgo de que estos docentes no fueran de calidad equivalente a la de quienes provienen de los programas tradicionales. Tener esa garantía es particularmente importante en países donde las decisiones sobre la contratación de docentes se toman a nivel local (escuela o municipio). En los Estados Unidos, por ejemplo, 47 estados cuentan al menos con un programa alternativo y aproximadamente una quinta parte de los docentes en este país provienen de estos programas.

Su heterogeneidad también radica en el hecho de que buscan atraer tipos de candidatos muy diferentes. Australia, por ejemplo, desarrolló un programa específico, denominado Programa de Cambio de Carrera, para atraer profesionales muy calificados (ingenieros, científicos, matemáticos) hacia la docencia. Es la universidad la que otorga la correspondiente certificación tras un breve curso de verano y un programa de inducción. El programa cuenta, además, con incentivos salariales, ya que los candidatos perciben emolumentos ya durante el período de inducción.

Otro caso interesante es el de los Países Bajos, donde las propias escuelas son responsables de su suministro de docentes. En el año 2000 se puso en marcha un sistema más abierto y diverso para la oferta de docentes. Este mercado de docentes se ha desarrollado a través de la introducción de diferentes rutas hacia la enseñanza, con la prioridad de dirigirse a grupos que normalmente no considerarían el ingreso a la profesión como una posibilidad.

En Inglaterra, la exigua Agencia de Formación y Capacitación Docente (TDA, por sus siglas en inglés) llegó a ofrecer hasta 32 rutas diferentes para el acceso la profesión, incluyendo, además de las rutas

tradicionales basadas en la universidad, las vías basadas en el empleo y en la escuela; es decir, convertirse en aprendiz (con contrato) si una escuela dispone de plazas para ello, para luego someterse a un proceso de certificación de competencias. La particularidad de este sistema es que las escuelas tienen una participación en la capacitación de nuevos docentes. De hecho, las instituciones de educación superior que deseen involucrarse en programas alternativos establecen una asociación con las escuelas. Actualmente, el principio básico de funcionamiento de la capacitación docente que se sigue en Inglaterra es que para ejercer como docente hay que tener el Estatuto de Docente Cualificado (QTS, en inglés), un certificado que se puede conseguir por múltiples vías: en la universidad o directamente en los centros escolares, en el marco de un programa de cualificación. Esta última es, hoy por hoy, la opción mayoritaria y la defendida por el gobierno.

Pero este tipo de programas desafía la naturaleza misma de la formación inicial de docentes y plantea numerosos problemas. Sus críticos argumentan que socavan los esfuerzos que se han hecho para profesionalizar la docencia: para ellos, los docentes cualificados a través de estas vías carecen de los fundamentos científicos necesarios para poder encarar los retos profesionales con una base suficiente. Lo cierto que el desarrollo de tales programas puede parecer paradójico: en un momento en que el trabajo de enseñar es cada vez más complejo, permite que personas con muy poca preparación formal lo desempeñen. Este es el escenario del debate urgido por iniciativas como *Teach for America* que desde el año 1990 viene seleccionando y formando jóvenes graduados universitarios de cualquier especialidad que se comprometen durante uno o dos años de su vida a ejercer la docencia en escuelas de contextos particularmente desventajados. La voz de alarma se ha dado cuando un número importante de evaluaciones independientes han demostrado que su efectividad es equivalente, sino mayor, que la de los docentes experimentados y formados en los modelos clásicos de las facultades de educación. Además, su tasa de deserción es más baja que la de los docentes certificados a través de los programas tradicionales de formación docente y, según muestran distintas investigaciones, genera docentes más efectivos que los programas tradicionales (Xu, Hannaway & Taylor, 2011), especialmente en matemáticas y ciencias (Glazerman, Mayer & Decker, 2006).

El debate gira en torno a tres claves fundamentales. La primera es la selección: a diferencia de los estudiantes de educación, estos graduados son seleccionados por la organización en base a una serie de características de personalidad y, al mismo tiempo, de compromiso personal con la igualdad de oportunidades. Se trata de un proceso extremadamente competitivo: en 2017 de 35.000 candidatos sólo se re-tuvieron 4.000. ¿Deberían las facultades de educación reducir el número de plazas para ser más selectivas? La segunda clave es la motivación: aunque en los inicios se trataba de un programa voluntario, hoy en día se ofrece un salario competitivo (en torno a los 35.000 euros) para un recién titulado, más el prestigio añadido de poder colocar en el curriculum vitae de un futuro abogado, ingeniero o economista el hecho de haber comprometido uno o dos años de su vida a esta tarea docente. ¿Cómo es que, en un contexto de desvalorización de la profesión docente, jóvenes graduados de Harvard, Yale, Columbia o Stanford están convencidos que el ejercicio docente enriquece su curriculum? La tercera clave es, de hecho, la más controvertida y tiene que ver con la configuración de la formación. El principio de organizaciones como *Teach for America* es bien simple: la preparación para la docencia es una formación profesional que sólo es efectiva y eficiente si se ofrece como un programa dual: poca teoría y mucha práctica supervisada. En los cursos de verano de formación inicial, sólo se dedican dos horas al día a la formación teórica; el resto, seis horas más, son prácticas tutorizadas en diversas modalidades con alumnos reales. Más una supervisión constante, diaria al principio, cuando se trabaja en las escuelas. Hoy en día, el programa se ha extendido a otros países como Australia, Alemania, Inglaterra o España.

Conclusiones: el futuro de la formación inicial

En menos de cincuenta años la formación inicial del profesorado ha dado pasos de gigante en los países desarrollados. Ha dejado de ser una preparación muy básica, equiparada a la enseñanza secundaria, para convertirse en una carrera universitaria. Y su duración se ha alargado hasta aproximadamente cuatro años por término medio. Todo esto ha reportado innumerables ventajas: la solidez de los fundamentos teóricos, la mejora del estatuto de la profesión,

tanto en aspectos académicos como salariales, y una mayor independencia con respecto a las autoridades públicas, gracias a la autonomía universitaria de la que gozan en todo el mundo desarrollado las facultades de educación. Pero empieza a haber indicios de la necesidad de revisar este modelo y, a decir de algunos, de despedirse de una vez por todas de él.

Varias razones han confluído para generar esta crisis de modelo. La primera es el conjunto de dificultades con las que topa cualquier intento de evaluación de las facultades de educación que no se reduzca a la aplicación de criterios centrados en la actividad científica de los formadores. Pero la conexión entre esta actividad y la calidad de los docentes egresados no es clara. La ausencia de mecanismos estandarizados de evaluación de los docentes, particularmente de los que se encuentran en el período inicial de ejercicio, se traduce inevitablemente en pocas oportunidades para evaluar la calidad de su formación inicial o, cuando menos, de su adecuación a las necesidades del ejercicio profesional docente en la actualidad. Por ejemplo, tomando como indicador el uso de las tecnologías algunas voces han denunciado que en países donde las expectativas políticas y sociales en este ámbito son muy elevadas, como los países nórdicos, estas mismas tecnologías ocupan un lugar periférico, casi anecdótico, en la formación inicial del profesorado. Y la cuestión es entonces, cómo intervenir para cambiar este escenario cuando, como es sabido, las facultades de educación son absolutamente autónomas.

La segunda razón es la creciente desazón que parece apoderarse de los docentes recién titulados y que se traduce en tasas de deserción extremadamente elevadas. En Estados Unidos, un 30% de los nuevos profesores dejan la profesión a los tres años de haberse estrenado y la mitad lo abandonará durante los primeros cinco años (Henry, Bastian & Fortner, 2011). Estas pérdidas reflejan indudablemente la existencia de un abismo entre las expectativas de los titulados, alimentadas en las facultades de educación y la realidad del ejercicio profesional.

Por último, y esto es lo más sorprendente, algunas iniciativas parecen haber puesto en tela de juicio la relevancia, la duración e incluso el coste de los programas tradicionales de formación inicial del profesorado. ¿Cómo es posible que estudiantes universitarios a los que se imparte un curso de verano sobre docencia tan sólo durante

cinco semanas consigan que sus alumnos alcancen como mínimo los mismos resultados que profesores experimentados que superaron con éxito una formación inicial universitaria de una duración media de cuatro años? ¿Puede una menor formación de los docentes traducirse en mejores resultados de los alumnos?

Inevitablemente, que se llegue a formular preguntas como éstas ya sugiere que se está atravesando por un período de crisis. La cuestión más importante de todas es cómo sería la formación inicial si pudiera ser diseñada *ex novo* partiendo de las evidencias existentes. Muy probablemente se llegaría a la conclusión de que, para empezar, hay que cambiar el *locus* de la formación. De modo parecido a como está ocurriendo en el territorio de la formación continuada, donde se ha demostrado que el impacto de la formación recibida en el propio centro donde se ejerce es mucho mayor que cuando la formación tiene lugar lejos del aula de referencia del docente, es muy probable que el lugar por excelencia de la formación inicial sea el mismo centro escolar, con el apoyo de la formación universitaria.

Esta reflexión se puede expresar de otra forma en base a dos características que una formación inicial más relevante debería tener: que se lleve a cabo como un aprendizaje profesionalizador y desde una modalidad dual.

Pueden hacerse muchas consideraciones acerca de la identidad profesional del docente, pero como cualquier otra profesión cualificada se puede beneficiar mucho de una formación orientada al aprendizaje profesionalizador. Como tal, los candidatos a devenir profesionales, con una cualificación universitaria previa en cualquier disciplina, deberían tener una plaza de aprendiz, con el correspondiente contrato y remuneración, en un centro escolar y quedar bajo la supervisión de un docente formador (o de varios de ellos) durante un período de tiempo sustancial, probablemente no inferior a un curso académico e idealmente de dos.

La segunda característica es que sea dual, es decir, que, a semejanza de cualquier otro aprendizaje profesional, tenga lugar fundamentalmente en el lugar de trabajo, pero con la referencia constante de un centro de formación. De este modo, las competencias profesionales que se desarrollan junto a un docente experimentado pueden ser ta-

mizadas, antes o después, por un análisis basado en las evidencias de la investigación educativa, además de consideraciones igualmente relevantes de tipo ético o profesional.

Resulta difícil, a estas alturas, imaginar que las universidades cedan parte de su actual responsabilidad a los propios centros escolares por múltiples razones, incluyendo las financieras. Políticamente sería muy complejo para cualquier gobierno deshacer el modelo prevalente y construir otro, con la más que probable desviación de recursos desde las universidades hacia los centros escolares. Y esto explica por qué en muchos países se ha optado por estrategias menos radicales, pero que terminan modificando progresivamente el panorama de la formación inicial. Estas estrategias, no necesariamente excluyentes, son fundamentalmente tres:

- Generar un marco nacional de competencias profesionales docentes y transferir la responsabilidad de la certificación o habilitación docente a una agencia externa a las universidades, como ocurre por ejemplo en Inglaterra. Con esto se consigue orientar indirectamente los programas de formación universitarios, sin afectar su autonomía. Y, al mismo tiempo, se abre el espacio para otros itinerarios de cualificación que permitan acceder a la certificación docente sin necesidad de realizar, de nuevo, estudios universitarios -por ejemplo, a través de un programa de formación en centros escolares. Ni que decir tiene que el proceso de elaboración del marco nacional de competencias tiene que contar con todos los actores, incluyendo sindicatos u organizaciones profesionales, las administraciones públicas y las universidades.
- Introducir un período de inducción o de formación clínica supervisada en centros escolares como requisito previo a la certificación, como sucede, por ejemplo, en Shanghai o en Singapur. De este modo, se consigue completar la formación obtenida en programas universitarios con un ejercicio profesional evaluado externamente por docentes cualificados para hacerlo. La certificación o habilitación para el ejercicio profesional tendría como requisito previo esta formación clínica para los candidatos que provengan directamente de programas de formación inicial universitarios.

- Promover, como se ha hecho en los Países Bajos o en Inglaterra, la existencia de itinerarios de habilitación alternativos, siempre tomando como referencia el marco competencial. Esto permite, por ejemplo, que profesionales titulados universitarios con experiencia laboral en otros ámbitos puedan acogerse a programas de aprendizaje en centros escolares, con supervisión universitaria, para poder llegar a ser certificados y habilitados como docentes.
- Muy probablemente no existe todavía el itinerario de formación inicial docente universalmente perfecto. Pero lo que parece claro es que el paisaje está en transformación en multitud de países. En esta transformación, desde una perspectiva política es muy importante tener en cuenta que lo que debe primar es el interés de los alumnos, por encima de cualesquiera otras consideraciones.

Referencias

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*.

Bucherberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41.

Cooper, M., & Jasman, A. M. (2002). Facing up to the fading face of the university: The nature and quality of school-university partnerships. *Australasian Association for Research in Education Conference*.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66.

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council, 12.*

Davies, L., Anderson, M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., ... Tyler, D. (2012). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching, 39*, pp. 93–106.

Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education.*

Glazerman, S., Mayer, D., & Decker, P. (2006). Alternative routes to teaching: The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management, 25*, pp. 75–96.

Gundlach, H. (2018). What initial teacher educators can do to reduce early career teacher attrition. *Idiom, 54.*

Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, K. C. (2011). Stayers and Leavers. *Educational Researcher, 40*, pp. 271–280.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 81*, pp. 201–233.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? *Educational Leadership*, 73.

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. National Center on Education and the Economy*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40.

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? Learning Policy Institute*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2013). Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, pp. 476–500.

Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2008). Between Necessity and Constraints: The Reform of Teacher Training in France (1990–2007). *Higher Education in Europe*, 33, pp. 457–470.

Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. OECD Publishing*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing*. Paris: OECD Publishing.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42, pp. 123–149.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1–23.

Symeonidis, V. (2015). The status of teachers and the teaching profession. *Education International Research Institute: Belgium*.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89–122.

Weiner, G. (2002). Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13, pp. 273–288.

Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10.

Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating Effective Teachers: Concise Answers for Hard Questions. An Addendum to the Report "Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations."* AACTE Publications. Washington, DC: AACTE Publications.

Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2011). Making a difference? The effects of Teach for America in high school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30, pp. 447–469.

Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6, pp. 67–73.

Bionota

Francesc Pedró

Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe desde 2019. Se desempeñó anteriormente como jefe de políticas educativas en la UNESCO y, previamente, como analista político senior en el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas en la OCDE. Fue vicerrector de la Universitat Oberta de Catalunya. Es profesor de políticas públicas de educación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, en situación de excedencia. Su último libro publicado (2018) lleva por título *Policy Levers for Education 2030. The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation*.

Correo electrónico: f.pedro@unesco.org