

# El tránsito a la profesión docente

*Una mirada comparada*

Ana Marín Blanco



# **El tránsito a la profesión docente**

# El tránsito a la profesión docente

*Una mirada comparada*

Ana Marín Blanco



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

# ÍNDICE

Introducción .....	II
--------------------	----

## PERFIL, FORMACIÓN E INDUCCIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE MODELOS Y MARCOS DE REFERENCIA

PERFIL DEL DOCENTE .....	19
Marco de Referencia de Competencias Profesionales del Gobierno de Quebec.....	19
Foro finlandés de la formación de docentes .....	22
Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).....	24
Unión Europea (UE).....	26
Síntesis del perfil docente .....	27
FORMACIÓN INICIAL.....	28
Clasificación de los modelos de formación inicial de docentes .....	29
Elementos relevantes previos a la formación inicial.....	29
Elementos de la formación inicial.....	31
Investigación y prácticas escolares. Aspectos principales.....	33
INDUCCIÓN.....	36
Efectos de los programas de inducción .....	37
Modelos de mentoría .....	37
Contenido y características clave de los programas de inducción .....	39

## LA FORMACIÓN Y LA INDUCCIÓN EN CLAVE COMPARADA

FINLANDIA.....	46
Contexto histórico-político-administrativo.....	47
Estructura del sistema educativo actual.....	60
Formación inicial y entrada a la profesión docente .....	61
Resumen .....	70
ALEMANIA.....	71
Contexto histórico-político-administrativo.....	72
Estructura del sistema educativo actual.....	83
Formación inicial y entrada a la profesión docente .....	85

Resumen .....	96
DINAMARCA .....	97
Contexto histórico-político-administrativo.....	97
Estructura del sistema educativo actual.....	106
Formación inicial y entrada a la profesión docente .....	108
Resumen .....	114
ESPAÑA .....	115
Acceso a la formación inicial .....	116
Formación inicial .....	119
Acceso a la profesión .....	135
Resumen .....	140
SÍNTESIS COMPARATIVA.....	141
Rasgos o fenómenos destacables de cada país.....	142
Tendencias comunes .....	145

#### LA INDUCCIÓN EN EL DEBATE EDUCATIVO EN ESPAÑA

LA INDUCCIÓN Y EL CONTEXTO POLÍTICO .....	153
Tipología .....	155
Debates .....	157
PROPUESTAS DE INDUCCIÓN .....	158
Nasarre y López Rupérez. El «MIR educativo» .....	158
Marina, Pellicer y Manso. Docente en prácticas (DEP) .....	160
López Rupérez. El «MIR educativo».....	162
Foro de Sevilla. El profesorado, su formación y el trabajo educativo .....	165
Conferencia Nacional de Decanos/as. Bases para establecer una carrera profesional .....	167
Valle y Manso (2018). El DIR, docentes internos residentes.....	169
Marchesi y Pérez (2018). Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes .....	172
ANÁLISIS COMPARATIVO Y PUNTOS CLAVE DE LAS PROPUESTAS.....	174
Puntos clave de las propuestas .....	177

#### HACIA UN ENFOQUE INTEGRADOR

La indefinición del concepto de «inducción» .....	181
El papel de la investigación y la universidad .....	182
Teoría y práctica: saber académico vs. saber escolar.....	184
Las prácticas y los centros educativos.....	186
Evaluación y selección .....	188
Coherencia en el sistema: proceso, tiempo y proyecto.....	192
El perfil del docente .....	195
Dificultades y posibilidades respecto al cambio.....	198

PROSPECTIVA.....	199
¿Hacia dónde se encamina la formación inicial de docentes y la universidad?.....	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	203

# INTRODUCCIÓN

Existe un salto entre la formación inicial y la entrada en la profesión docente. No se trata de una cuestión reciente, puesto que Veenman ya definía esta brecha, en 1984, como *reality shock* ('choque de realidad') para señalar el colapso de los ideales generados en la formación inicial como resultado de confrontar la severa y dura realidad del aula. Durante los últimos años se ha utilizado también la expresión *transition shock* ('choque de transición') para hacer más hincapié en la brecha producida por el cambio entre etapas.

El choque de realidad se acentúa con los cambios producidos en las últimas décadas; los avances tecnológicos, el acceso a la información, los organismos internacionales y la integración de los mercados han creado sociedades más diversas y plurales (OECD, 2022). Esta diversidad y pluralidad añade más dificultad en el aula, lo que exige al docente<sup>1</sup> que asuma un mayor y complejo abanico de tareas. Otro factor que también agrava la situación es la tendencia mundial en la que nos encontramos, que apuesta por una mejora de la calidad de la educación a partir de la aplicación de políticas educativas reguladas por el binomio rentabilidad-productividad, es decir, mínimo coste y mayor eficiencia. Todas ellas comparten el lema «mido, luego existo» (Candela, 2015), basando los resultados en pruebas estandarizadas y utilizando sistemas de evaluación desde la óptica del rendimiento. Estas nuevas políticas, promulgadas por organismos supranacionales, entre otros, provocan un aumento del control a través de la rendición de cuentas y la petición de resultados que exige todavía más a los docentes. Como cita López Rupérez, «al profesor del presente siglo se le traslada la exigencia social y económica de mejorar los resultados escolares, probablemente más que en ninguna otra época anterior» (2015: 283).

Las consecuencias de todos estos elementos se traducen en el abandono de la profesión docente, especialmente en los primeros años de ejercicio. En Ca-

1. Se usará el término docente para referirse conjuntamente al cuerpo de maestros de primaria y al profesorado de secundaria.

nadá, el 24% de los noveles<sup>2</sup> deja la enseñanza durante el primer año, el 33% la abandona después de tres años y entre el 40 y el 50% renuncia a lo largo de los primeros cinco años (Farrell, 2016). La situación es muy parecida en Estados Unidos, donde más del 44% de los noveles abandona la profesión durante los primeros cinco años (Ingersoll *et al.*, 2018). Estos números se acentúan todavía más en centros escolares desfavorecidos (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019; Benhenda y Macmillan, 2021).

Uno de los motivos de este abandono es la dificultad en la gestión del aula; a nivel mundial, casi un tercio de los nuevos docentes informa de un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional en torno a la disciplina del alumnado y los problemas de conducta (OECD, 2012). Los docentes noveles también revelan que no se sienten tan preparados en la pedagogía o la práctica de las materias en el aula en comparación con el contenido de estas (OECD, 2017). El 50% de los nuevos docentes informa que se siente muy bien preparado en relación con el contenido de su materia, y solo el 33% expresó este nivel de confianza con respecto a la pedagogía y la práctica de estas materias en el aula (OECD, 2014b). De hecho, en la mitad de los países que participan en TALIS, el tiempo de clase dedicado a la docencia real ha disminuido en los últimos cinco-diez años, y la cuestión empeora en el caso de los docentes noveles y principiantes, que aún dedican menos tiempo de clase a la docencia que el resto (OECD, 2019b).<sup>3</sup>

En este sentido, los programas de formación inicial de docentes suelen considerarse los mayores responsables en la preparación de los nuevos docentes para el mundo laboral; sin embargo, una vez que el docente ha entrado en la profesión, se sugiere que las escuelas ofrezcan el mayor apoyo posible (OECD, 2012):

Educar a los docentes para los desafíos de las aulas modernas es un esfuerzo complejo y polifacético. Romper patrones y aprender nuevos comportamientos requiere capacitación y preparación continuas, así como apoyo y desarrollo de capacidades (OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, 2010).

2. Se usará el masculino genérico como forma gramatical para referirse al conjunto de personas de uno u otro género sin que ello presuponga ningún elemento discriminatorio.

3. Se debe matizar que, al ser resultados de TALIS, estos datos hacen referencia a los docentes de secundaria; no obstante, sería interesante observar qué ocurre en el caso de los docentes de primaria. Sin embargo, no hay disponibilidad de datos acerca de este punto.

Burns y Gottschalk señalan directamente al sistema y afirman que este falla: «Pero los sistemas educativos no siempre son particularmente exitosos en este frente» (2019: 276).

En muchos de los casos se tiende a criticar la falta de prácticas en la formación inicial, pero lo que no se acaba de resolver es la relación entre teoría y práctica, con lo que, por tanto, se tienen problemas estructurales en la formación inicial (Trujillo, 2021).

En esta línea, la OECD (2019b) revela que existen cuatro desafíos a los que se enfrenta la formación inicial:

- El primero es que las competencias profesionales se desarrollen en todas sus dimensiones, lo que implica los diferentes dominios de conocimiento y las competencias prácticas para facilitar la toma de decisiones y la instrucción. Para poder llegar a cubrir todas las competencias profesionales, es necesario que la formación inicial no sea un cúmulo de asignaturas independientes, sino que deben estar interconectadas e interrelacionadas, lo que exige un trabajo conjunto entre departamentos y profesorado. Aunque la formación inicial pueda estar estructurada de manera consecutiva o simultánea, los países parecen tener dificultades para encontrar el equilibrio entre la materia y el conocimiento pedagógico.
- El segundo desafío hace referencia a la dificultad de actualizar el plan de estudios de la formación inicial con las nuevas evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Existen varias dificultades alrededor de este aspecto que hacen que sea un desafío, como, por ejemplo, la escasez de formadores de docentes en contacto y con acceso a las nuevas evidencias, la escasa dirección de los canales de comunicación a los formadores de docentes y la rigidez de los procesos institucionales, que tampoco favorecen a la actualización y modificación de los planes de estudios.
- El tercer desafío es la desconexión entre las instituciones de formación y los centros educativos. Esto provoca que la formación inicial no recoja la realidad de los centros y no incluya las modificaciones que se realizan en el currículo escolar.
- Y, por último, el papel de los formadores de docentes. Estos deben ser ejemplos de los futuros docentes, lo que implica no solo estar actualizado en las nuevas evidencias sobre los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, sino también ajustar las prácticas con los nuevos resultados.

Por todo ello, se pone en duda la capacidad de la formación inicial para cumplir su función de ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para hacer

frente a las dificultades actuales del aula. En este sentido, desde los centros educativos se pone de manifiesto que la satisfacción por las competencias de los docentes recién graduados o noveles es inferior a la importancia de dichas competencias, según recoge el estudio realizado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2015). Este mismo estudio afirma que las competencias de los docentes que más esperan los dirigentes de los centros educativos y de las que menos se recibe son la gestión del aula (-2,7), la gestión de conflictos (-2,6), la lengua extranjera (-2,3) y la innovación e investigación (-2,1). Se observa, por tanto, otra vez, la falta de preparación en cuanto a la gestión del aula y del alumnado. También cabe destacar la innovación y la investigación como cuarta competencia con mayor margen de maniobra, que se estudiará más adelante.

Para intentar solventar esta problemática, en los últimos años, las universidades han incrementado el uso de metodologías más prácticas (observaciones a través de vídeo, estudios de situaciones y de casos, etc.) o han comenzado a establecer conexiones con los centros educativos, principalmente a través de las prácticas externas, donde profesorado universitario y tutores de centro trabajan para formar al futuro docente, pero ¿resulta suficiente este mecanismo para reducir la brecha entre la formación inicial y la realidad del aula?, o ¿un incremento del número de créditos destinados al prácticum solventa esta desconexión entre fases? Hay otras cuestiones de carácter más general que también surgen a partir de este tema: ¿qué modificaciones en la formación inicial han llevado a cabo los modelos de formación docente de referencia en los últimos años para suavizar el *reality shock*?, ¿la formación inicial facilita las competencias que son necesarias para acceder a la profesión? Asimismo, se ha observado la implementación de programas de inducción, alentados por organismos supranacionales, como solución para mitigar el cambio entre fases y disminuir la desertización de la profesión. ¿Una nueva etapa formativa puede solventar la problemática presentada? ¿Qué elementos requiere un programa de inducción efectivo para poder reducir la brecha entre la formación inicial y la entrada en la profesión?

Este texto pretende identificar los elementos o instrumentos que reducirían la brecha entre la formación inicial y la entrada en la profesión, así como proponer los cambios pertinentes para mitigar el choque de realidad de los docentes en su incorporación a la profesión en España.

Veenman (1984) llevó a cabo una investigación con el objetivo de revisar la bibliografía relevante para tener una idea de los problemas de los profesores principiantes de primaria y secundaria desde una perspectiva internacional. Para ello, seleccionó una muestra de 83 estudios a partir de los siguientes crite-

rios: los estudios debían tratar los problemas de los profesores principiantes (1 a 3 años de experiencia), basarse en investigaciones empíricas y haberse realizado a partir de 1960. De los 83 estudios, 55 eran de Estados Unidos (incluido 1 de Puerto Rico), 7 de Alemania Occidental, 6 del Reino Unido, 5 de los Países Bajos, 4 de Australia, 2 de Canadá, 2 de Austria, 1 de Suiza y 1 de Finlandia.

Tras el análisis de los resultados, se observaron diferencias entre los docentes noveles de primaria y secundaria. No obstante, se detectaron ocho problemas que se perciben con mayor frecuencia, independientemente de la etapa educativa, que son los siguientes:

1. La disciplina en el aula
2. La motivación de los alumnos
3. El tratamiento de las diferencias individuales
4. La evaluación del trabajo de los alumnos
5. Las relaciones con los padres
6. La organización del trabajo en clase
7. Los materiales y materiales didácticos insuficientes y/o inadecuados
8. El tratamiento de los problemas de los alumnos individuales.

La investigación recoge hasta un total de veinticuatro problemas, de los cuales no todos son exclusivos de los docentes noveles, sino que también son compartidos por los docentes experimentados (1984: 158).

Coincidiendo con el resultado de la investigación de Veenman, un estudio realizado en España en 2002 (Camacho González y Padrón Hernández, 2006) detecta que la disciplina y, por ende, los comportamientos disruptivos del alumnado siguen siendo los problemas que más preocupan a los docentes (2006: 22). Sin embargo, otros estudios cuestionan la vigencia, en la actualidad, de las investigaciones que son previas al siglo XXI, como la de Veenman.

Cardona Andújar (2008) lleva a cabo una investigación con el objetivo, entre otros, de descubrir en qué medida afectan al profesorado de la población estudiada el conjunto de problemas a los que, según Veenman, tenían que enfrentarse a los docentes noveles. Los resultados muestran que los problemas que más afectan al docente novel son:

1. El trabajo burocrático
2. La motivación de los alumnos
3. El tratamiento de las diferencias individuales
4. La disciplina en el aula
5. El tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento

6. La falta de tiempo para preparar las clases
7. La sobrecarga de trabajo
8. El número de alumnos por aula

Se puede observar que, en el contexto actual, según este estudio, la principal preocupación de los docentes es el trabajo burocrático, a diferencia de las dos investigaciones anteriores, que apuntaban a la disciplina en el aula. Los problemas ubicados en segundo y tercer lugar coinciden con los resultados del estudio de Veenman. No obstante, es difícil llevar a cabo una comparación de los resultados de dichas investigaciones —Veenman (1984) y Cardona Andújar (2008)—, ya que la definición de «novel» difiere en ambos estudios. Mientras que el primero lo define como el docente durante los tres primeros años de ejercicio, para el segundo se extiende a los primeros siete años.

En esta línea, Correa *et al.* (2015) apuntan que la definición del *reality shock* descrita por Veenman queda obsoleta en el contexto pedagógico contemporáneo, donde el cambio constante reina la situación de inestabilidad, y señala a este como la principal causa de intensificación y sobrecarga laboral, que se vive con especial intensidad durante los primeros años de la carrera docente. En la misma línea se sitúa la situación de movilidad e inestabilidad profesional que sufren los noveles en sus primeros años de ejercicio, cuando no pueden establecerse y pertenecer a un mismo centro educativo, lo que dificulta el desarrollo profesional docente. Los propios autores reclaman una formación que ofrezca «diferentes entornos de aprendizaje que pueden mejorar la flexibilidad y la capacidad de los profesores principiantes para hacer frente al cambio» (2015: 73).

Otra investigación, realizada por Cañón *et al.* (2017), también en el contexto de España, afirma que la mitad de los docentes noveles encuestados (50,7%) no considera que los principiantes en la profesión docente tengan crisis o sufran el llamado «choque de realidad», porque creen que lo que encuentran al llegar a la escuela y al aula no es diferente de lo que en realidad esperaban, aunque para el 51,7% de los docentes con experiencia existe un «shock de realidad» al entrar al aula por primera vez (2017: 108). Estos datos muestran una percepción diferente entre los noveles y los expertos, o puede que el tiempo con perspectiva cambie la percepción. No obstante, este mismo estudio concluye que, salvo en algunas situaciones menores, la experiencia global de los docentes de educación primaria en su primer año de docencia se valora como positiva. Esto difiere en muchos otros contextos en los que la experiencia durante los primeros años no es tan satisfactoria.

En definitiva, después de cuarenta años, se observa que sigue habiendo los mismos problemas de disciplina en el aula, lo que lleva a pensar que, exista o

no *reality shock* o cómo haya permutado ese concepto en la actualidad, como consecuencia de los cambios producidos en la sociedad, sigue subsistiendo una anomalía en el sistema que conlleva a consecuencias no deseadas, como el alto porcentaje de abandono de los docentes en los primeros años de ejercicio, o la falta de preparación de los noveles, que afecta a su autoestima y a su desempeño profesional y, por ende, a la calidad de la educación. De estos déficits suelen buscarse la responsabilidad en la formación inicial recibida o en el débil sistema de acceso a la profesión.

# PERFIL, FORMACIÓN E INDUCCIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE MODELOS Y MARCOS DE REFERENCIA

El techo de un sistema reside en la calidad de sus docentes.

(BARBER Y MOURSHED, 2007)

El perfil docente se podría definir como las cualidades que debe tener un docente para ejercer la profesión. En este capítulo se expondrán cuatro discursos de diferentes procedencias acerca de cuál es el perfil del docente que demanda la escuela y, por ende, la sociedad. Asimismo, identificaremos, a través de referentes bibliográficos, cuáles son los aspectos relevantes del proceso formativo y selectivo antes de acceder a la profesión.

## PERFIL DEL DOCENTE

En la definición del perfil del docente hemos considerado incluir cuatro referentes. Esta elección pretende recoger los discursos procedentes de diferentes sectores: gubernamental, expertos y organismos internacionales.

### *Marco de Referencia de Competencias Profesionales del Gobierno de Quebec*

El Gobierno de Quebec señala la necesidad de adquirir dos tipos de competencias —las fundamentales y las transversales—, además de tener en cuenta las competencias necesarias en tres áreas: 1) las que están relacionadas con el trabajo con el alumnado, tanto dentro como fuera del aula; 2) las vinculadas a la interacción y colaboración de los docentes con otros actores de la educación; y 3) las relacionadas con la actualización de las competencias y conocimientos a través de la educación continua, el desarrollo profesional y la participación en actividades grupales, entre otros, y enfatiza la responsabilidad de los docentes de contribuir a su profesión (Gobierno de Quebec, 2021).

En resumen, el documento propone un total de trece competencias profesionales básicas de los docentes (cuadro 1).

CUADRO I. Resumen de las trece competencias profesionales básicas de los docentes

<b>DOS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES</b>
Competencia 1 Actuar como facilitador cultural en el desempeño de sus funciones
Competencia 2 Dominar el idioma de instrucción
<b>ÁREA 1: Seis competencias especializadas centrales para trabajar con y para los estudiantes</b>
Competencia 3 Planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 4 Implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje
Competencia 5 Evaluar el aprendizaje
Competencia 6 Gestionar cómo funciona la clase
Competencia 7 Tener en cuenta la diversidad del alumnado
Competencia 8 Apoyar el amor de los estudiantes por aprender
<b>ÁREA 2: Dos competencias que subyacen a la profesionalidad colaborativa</b>
Competencia 9 Participar activamente como miembro del equipo escolar
Competencia 10 Cooperar con la familia y los socios educativos de la comunidad
<b>ÁREA 3: Una competencia inherente a la profesionalidad docente</b>
Competencia 11 Comprometerse con el propio desarrollo profesional y con la profesión
<b>DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>
Competencia 12 Utilizar tecnologías digitales
Competencia 13 Actuar de acuerdo con los principios éticos de la profesión

Fuente: *Reference framework for professional competencies for teachers* (Gobierno de Quebec, 2021).

En las competencias fundamentales se incluye al docente como facilitador de la cultura y con el dominio del idioma de instrucción, mientras que las competencias transversales hacen referencia a las tecnologías digitales y a los principios éticos de la profesión. En cuanto a las competencias por áreas, en el primer grupo se distinguen las relacionadas con la enseñanza y aprendizaje, como son la planificación, la implementación y la evaluación. Estas se complementan con la gestión de la clase, el hecho de tener en cuenta la diversidad del