

DOSSIÊ TEMÁTICO A Didática como disciplina

La profesion docente: mirar desde diferentes lugares para dar un paso adelante

The teaching profession: look from different places to take a step forward

A profissão docente: olhar a partir de diferentes lugares para dar um passo adiante

Nuria Lorenzo-Ramírez
Universidad de Barcelona - Espanha

Resumo

As propostas de ação e mudança são fornecidas para melhorar a profissão docente. Estas propostas surgem a partir da análise do currículo proposto é oferecido a partir das universidades e percepção dos alunos quanto ao domínio de competências profissionais, enquanto estes resultados e análises mais específicas são contrastados com relatórios europeus TALIS, e Eurydice os dados do Eurostat sobre as práticas, percepções e políticas relacionadas com a profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professor. Mudança na educação. Criatividade.

Abstract

Proposals for action and change are provided to enhance the teaching profession. These proposals arise from the analysis of the proposed curriculum is offered

from the universities and the students perception regarding the domain of professional skills, while these results and more specific analyses are contrasted with European TALIS reports, and Eurydice Eurostat data on practices, perceptions and policies concerning the teaching profession.

Keywords: Teacher education. Change in education. Creativity.

Resumen

Se aportan algunas propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente. Estas propuestas surgen del análisis de la propuesta curricular que se ofrece desde las instituciones universitarias y la percepción que tienen los estudiantes respecto al dominio de las competencias profesionales, al mismo tiempo estos resultados y análisis más concretos se contrastan con los informes europeos TALIS, Eurydice y datos Eurostat sobre prácticas, percepciones y políticas referidas a la profesión docente.

Palabras clave: Formación del profesorado. Cambio en educación. Creatividad.

Introducción

En esta investigación se presenta la profesión desde diferentes miradas. La primera mirada hace referencia a qué significa saber, saber hacer, saber estar y saber ser maestra o maestro desde el punto de vista de los profesores de universidad responsables de la formación docente inicial y permanente en este sentido hemos analizado tanto la propuesta formativa de nuestra propia universidad como las competencias de la titulación del grado de formación del profesorado de infantil (0-6 años) y nos hemos ceñido a una sola titulación, pero los datos posiblemente sean extrapolables a formación del profesorado de primaria (6-12 años). La segunda mirada hace referencia a cuáles son las percepciones, sensaciones y valoraciones cualitativas de los estudiantes, futuros maestros de educación infantil, para valorar cual es la percepción que tienen ellos mismos respecto al dominio de sus competencias. La tercera mirada, para acabar de triangular los datos, hace referencia a qué dicen los diferentes

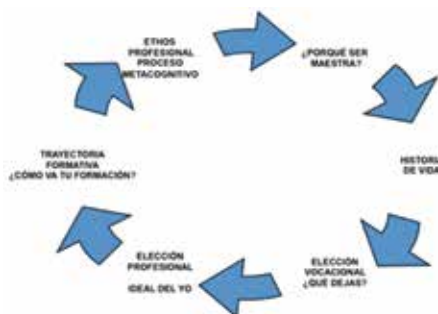
informes europeos (TALIS, Informes Eurydice, datos Eurostat) sobre prácticas, percepciones y políticas referidas a la profesión docente. Finalmente concluimos con propuestas de acción y cambio necesarias para mejorar la profesión docente, el curriculum y la innovación educativa.

Ser docente en la actualidad: entre la vocación y la formación

Entras en una aula, en una escuela y el movimiento, el murmullo, las energías de los niños y niñas o de los adolescentes si es en un aula de secundaria pueden agotar a cualquier adulto. ¿Cómo adultos estamos dispuestos a relacionarnos con la infancia y la juventud? ¿qué implica mantener esa relación de forma continuada a lo largo de toda tu vida laboral? ¿qué va a implicar en nuestro desarrollo profesional? ¿en nuestra relación con la comunidad educativa y con la sociedad? Muchas veces se ve la profesión docente como sencilla, pero gestionar un aula, un curso, 20 o 25 niños o adolescentes y procurar el desarrollo personal, intelectual y humano de cada uno de ellos, conociéndoles y respetándoles es un arte.

Una de las ideas que se mantienen tanto entre los estudiantes de formación del profesorado, como socialmente o entre el profesorado de secundaria es que la profesión docente tiene claros componentes de profesión, pero que también debe ser y es un proyecto de vida y una vocación. En la formación inicial de docentes debe considerarse y trabajarse el proyecto de vida, los aprendizajes implícitos, por qué se quiere trabajar como docente, cómo va a ser la formación inicial, pero también la formación continua y la carrera profesional que se quiere desarrollar. Es necesario trabajar la formación desde la persona, integrando la formación curricular con el desarrollo de las estrategias didácticas y las competencias profesionales que se deben dominar al finalizar la formación inicial.

Profesión docente: proyecto de vida



En la actualidad ser docente implica ser un pequeño héroe de la vida cotidiana. A los docentes se les exige competencia intercultural, compromiso social, educar para la paz cuando los medios de comunicación no dejan de transmitir violencia, educar para la democracia cuando hay una gran desafección política, reciclar y mantener actitud sostenible en una sociedad consumista, etc. Se pide a la escuela y a los docentes que resuelvan los problemas que la sociedad no puede resolver como sistema. Nos parece bien que se valore y se reconozcan las instituciones educativas y la escuela, así como el trabajo de los docentes, pero ese nivel de exigencia no se corresponde con la valoración social de la escuela y de la profesión docente. Se demanda flexibilidad, creatividad, compromiso, competencia, innovación, trabajo en red, movilidad transnacional, etc. pero al mismo tiempo no se cambian las estructuras, los recursos, la formación, el tiempo, no se facilita la formación de equipos, la estabilidad del profesorado o su salud.

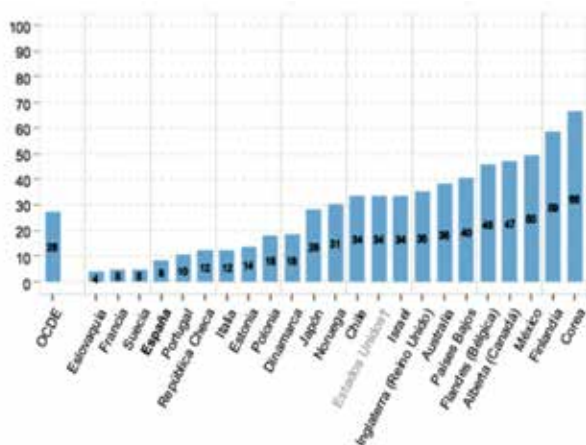
Valoración social de la profesión docente

Los estudiantes, los docentes y la propia institución escolar sienten que la valoración de la profesión docente no es la que debería ser. Existe una buena consideración social, pero en la práctica concreta -si nos fijamos en los sueldos, en la autoridad que se les da a los maestros, etc.- el reconocimiento es bajo. En nuestro contexto educativo no se confía

en los docentes, en su capacidad creativa, de resolución de problemas o gestión. En general, hay buenas intenciones, pero las inversiones no se corresponden con las intenciones. Tanto los políticos, como las administraciones educativas intentan controlar la escuela desde fuera y no se empodera al profesorado ni se da autonomía real a las escuelas. En nuestro país, al igual que en otros muchos países, no hay un pacto de estabilidad para la educación y estamos continuamente a expensas de los cambios políticos en el poder.

El Informe Teaching and Learning International Survey (TALIS) elaborado por Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) en 2013 es un estudio internacional que se centra en las condiciones de trabajo del profesorado de secundaria y en las condiciones de aprendizaje de las escuelas con el objetivo de facilitar información comparable entre países y poder ayudar a mejorar la calidad de la profesión docente, así como las políticas educativas. En la siguiente tabla se puede observar el porcentaje de profesores de secundaria que piensan que la profesión está bien valorada por la sociedad. En el contexto español un 8% piensan que la profesión docente está bien valorada.

Porcentaje de profesores que piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad (TALIS 2013)



Los atractivos de la profesión docente: ¿cómo captar los mejores estudiantes y profesionales?

La profesión docente es atractiva por la relación con la infancia, con la vida y la cultura. Es atractiva por la posibilidad de poder enseñar a pensar, a ser creativos,... por la posibilidad de facilitar el desarrollo emocional, cognitivo e intelectual de los niños y las niñas y también de los adolescentes y los jóvenes.

No obstante es tan importante qué se hace cómo la manera en que se hace. Para la profesión docente es importante el aula y la gestión del aula, la didáctica la pedagogía, no sólo el contenido. Nuestra sociedad no puede tener una escuela del siglo pasado en la que se ofrezca una educación bancaria. El proceso de enseñar requiere pensar sobre el contenido, pero también sobre la forma en que se presenta y se trabaja con ese contenido. El proceso de enseñar requiere un compromiso constante con el propio proceso de aprendizaje, cambio y mejora. No obstante las administraciones educativas y los gobiernos no facilitan la formación docente continuada como se debería hacer. La escuela no es una empresa, ni debe regirse por criterios económicos. El objeto final de la escuela no es el rendimiento, ni tan siquiera el empleo o la economía del país, es la formación, la superación de las desigualdades sociales y el aprendizaje.

Los estudiantes de formación del profesorado de educación infantil y primaria tienen deseos de cambiar el mundo, mejorarlo y en el ejercicio de hacer un anuncio de la propia profesión (ejercicio de aula) hacen propuestas increíblemente buenas y atractivas en referencia a la profesión. Escogen músicas positivas¹ y llenas de energía, con letras y significados muy esperanzadores respecto a la profesión y destacan la gran complejidad que significa ser maestro o maestra puesto que deben saber y dominar los contenidos curriculares y culturales, replantearse cual es la finalidad de la educación y compartir esa reflexión con la comunidad educativa,

¹ Pintarse la cara, de Diego Torres: <http://www.youtube.com/watch?v=y09Gzr4go5k>
Somriu, de Txarango: <https://es.tolyrics.com/som-un-riu-txarango-karaoke>
Respira, espera, de Fil de Llum: <https://www.youtube.com/watch?v=6qYxYBKYqrM>
Happy, de Pharrell Williams: <https://www.youtube.com/watch?v=JRMOMjCoR58>

tener competencias para elaborar propuestas didácticas y desarrollarlas, comprender las etapas de la vida y ser capaces de establecer vínculos con los niños y niñas, con los jóvenes y sus familias. Como el poema de Juan Agustín Goytisolo, en los estudiantes hay un deseo de cambio social y educativo, creen y actúan con la convicción de que otra escuela y otra educación es posible.

La mejor escuela.

DESCONFÍA de aquellos que te enseñan
listas de nombres, fórmulas y fechas
y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia que aborreces.
No aprendas sólo cosas, piensa en ellas
y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía.
Vive en un mundo cóncavo y vacío;
juzga como sería una selva quemada;
detén el oleaje en las rompientes;
tiñe de rojo el mar;
sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan al punto de partida;
coloca al horizonte en vertical;
haz aullar a un desierto;
familiarízate con la locura...
Después sal a la calle y observa:
es la mejor escuela de tu vida.

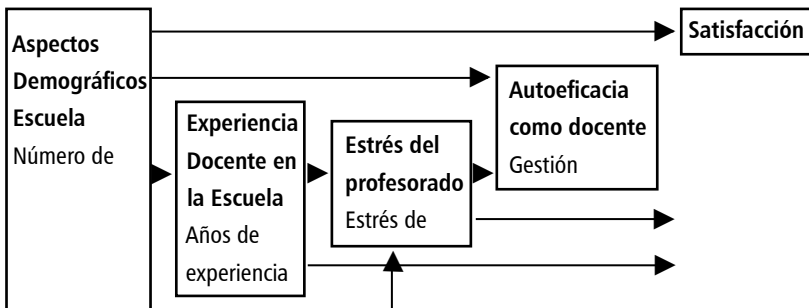
J. Agustín Goytisolo

Los sistemas educativos tienen que hacer un ejercicio por cuidar las condiciones laborales del profesorado, empoderarlos y reconocerlos, hacer que la profesión docente sea atractiva para así atraer el talento, los mejores estudiantes para que sean los educadores del sistema educativo.

Sentirse eficiente y cualificado ejerciendo la profesión docente

Los criterios y razones por las que los profesores de infantil, primaria y secundaria se pueden sentir eficientes y cualificados pueden ser diferentes. Así mismo la autoeficacia de los profesores aumenta con la experiencia en las etapas inicial e intermedia de su carrera docente y disminuye en la etapa final de la misma. Otros factores que influyen son las experiencias de éxito anteriores, el apoyo recibido por parte de directores, estudiantes, compañeros o padres, etc. En el informe TALIS (2013) se recogen datos referidos a eficacia en la gestión de la clase (controlar el mal comportamiento en el aula; dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos; conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula; tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido) eficacia en la docencia (plantear buenas preguntas a mis alumnos; utilizar varios procedimientos de evaluación; proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo; poner en práctica diferentes estrategias de aula) y eficacia en el compromiso y participación de los alumnos (conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase; ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje; motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase; ayudar a mis alumnos a pensar de un modo crítico). El modelo que hay detrás de esta propuesta es el de Klassen y Chiu (2010)

Modelo de relaciones hipotéticas en la satisfacción laboral de los profesores de Kassen y Chiu (2010)



Ciertamente la eficiencia como profesores se puede valorar en términos de gestión del aula, estrategias didácticas e implicación que se consigue de los estudiantes, pero la satisfacción también va a estar vinculada a otras variables como los aspectos demográficos referidos a la escuela y/o al docente, los factores de stress o los años de experiencia en el centro de trabajo o en la profesión. Otro aspecto fundamental es el tipo de familias y estudiantes con el que se trabaja o el clima de trabajo en la institución educativa. Esto es ¿cómo se toman las decisiones? ¿cuál es el grado de pertinencia? ¿se sienten respetados? ¿valorados y reconocidos por los compañeros y por los estudiantes?

Percepción de los estudiantes de magisterio respecto al dominio de las competencias profesionales

Con los estudiantes de formación inicial de educación infantil de la Universidad de Barcelona se hizo pequeño estudio, en el que participaban diferentes grupos de primer curso (60 estudiantes), segundo (26 estudiantes) y cuarto (18 estudiantes), en el que se intentaba valorar cual era la percepción de los estudiantes respecto a las competencias profesionales que orientan su propia propuesta formativa en la universidad y por tanto las asignaturas que están cursando.

En principio el objetivo no era tanto recoger datos para una investigación como el que los propios estudiantes pudieran hacer un balance de sus propias competencias personales y profesionales y hacer una valoración sobre su propio proceso de aprendizaje y cómo desde la universidad y la formación inicial se les había facilitado el dominio de dichas competencias. El ejercicio consistió en valorar si consideraban que eran competentes o no en primer lugar en las competencias específicas comunes a todos los maestros, así como en las específicas del grado de formación del profesorado de educación infantil. En las dos tablas siguientes se facilitan los cuadros de competencias comunes para todos los maestros, así como las específicas para los maestros de educación infantil tal y como aparecen en el Libro Blanco publicado por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación (ANECA).

Competencias específicas comunes a todos los maestros (continúa)

SABER	1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
	2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
	3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
SABER HACER	4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
	10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
	11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
	12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
	13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
	14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
	15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa

(conclusão)

SABER ESTAR	16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
	17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
	18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
	19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
SABER SER	20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
	21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Competencias específicas para los maestros de educación infantil

(continua)

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)	24. Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria
	25. Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera
	26. Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito
	27. Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas
	28. Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle
	29. Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa
	30. Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística

(continua)

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)	31. Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles
	32. Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico
	33. Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura
	34. Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro
	35. Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social
	36. Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades
	37. Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos
	38. Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos
	39. Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales
	40. Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud
	41. Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento matemático y de la representación numérica
	42. Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medio para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales
	43. Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices
	44. Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil
	45. Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal
	46. Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad
	47. Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural

(conclusão)

COMPETENCIAS ACADÉMICAS	48. Guiarse por el "principio de la globalización" a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años
	49. Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos
	50. Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora
	51. Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase (adaptación, consolidación, cohesión...)
	52. Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo
	53. Ser capaz de fomentar experiencias de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Después de hacer el ejercicio los estudiantes hacen una reflexión sobre las asignaturas que más les han ayudado en la adquisición de estas competencias, así como las actividades o propuestas didácticas que destacarían como relevantes.

Hacemos referencia a los resultados y conclusiones que obtuvimos después de los debates y también de recoger los escritos que se les hizo hacer sobre el tema:

1. El ejercicio fue útil para conocer las competencias que institucionalmente se atribuyen a la profesión docente. Sorprendentemente los estudiantes no eran conscientes de estar recibiendo una formación basada en competencias, ni de que se les estuviese evaluando en base a las competencias.
2. El profesorado y la institución educativa universitaria en la documentación escrita hace referencia a las competencias. No obstante, los estudiantes no reciben este mensaje con claridad en el aula cuando se les presenta la asignatura, en las metodologías de aula o en las evaluaciones.
3. Los estudiantes destacan que las asignaturas de prácticas son las que les han hecho aprender más, sentirse más competentes,

- ganar en seguridad, experimentarse a ellos mismos y ellas mismas como profesionales de la educación.
4. Así mismo los estudiantes hacen referencia a la desvinculación entre teoría y práctica, la fragmentación de las asignaturas, la falta de coordinación docente y se quejan de que haciendo referencia en las clases y en todos los estudios de formación inicial a la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que estén basados en las teorías del constructivismo, en el trabajo cooperativo, en la interdisciplinariedad, en el trabajo por proyectos o en la globalización desde la universidad no somos capaces de ofrecer una propuesta formativa innovadora y coherente con los discursos y las teorías didácticas.
 5. En relación a las propuestas didácticas que les han aportado más aprendizaje destacan aquellas que han supuesto un vínculo con la práctica o que ellas/ellos se han sentido protagonistas, las que han elaborado un producto propio o una propuesta para la práctica. Suelen coincidir en las propuestas que destacan como relevantes a nivel formativo lo que nos indica que han sido significativas y han tenido un impacto real.
 6. Los estudiantes no hacen referencia en ningún momento a propuestas de trabajo docente, interdisciplinar o de grupo no porque no las consideren posibles o interesantes, sino porque no han tenido la oportunidad de experimentarlas. Así mismo comentan otras experiencias de formación en que se ha trabajado de esta forma más interdisciplinar o en equipo (experiencias de formación en la escuela, en el ciclo formativo, en el *esplai*, en organizaciones no gubernamentales o en alguna empresa).
 7. Los estudiantes que tienen otras experiencias formativas o laborales previas se sienten más competentes y al mismo tiempo consideran que están más capacitados para la formación que reciben.

Propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente desde la formación

Indudablemente podríamos hacer propuestas de acción y cambio para mejorar la profesión docente que fuesen más allá de la formación inicial y permanente y que fuesen estructurales. En realidad los cambios estructurales y sistémicos son los que más consecuencias tienen: cambiar horarios, acceso a la profesión, sueldo, reconocimiento, nivel de preparación, registro del trabajo en equipo, horas de formación permanente y repercusiones de la formación en la mejora educativa y el éxito escolar, etc. Las políticas educativas nacionales, tendrían que considerar los estudios comparativos que se han realizado para poder aprender de las sistemas educativos en los que la profesión docente está mejor considerada, trabaja en mejores condiciones laborales y tiene más éxito educativo.

Nos centramos en lo que hace referencia a la formación docente inicial y permanente y las propuestas surgen de la triangulación entre los datos con los que hemos ido trabajando por un lado los propios estudiantes y docentes, por otro lado las reflexiones y trabajos realizados con diferentes grupos docentes de la universidad, entre los que destacamos el Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) y transversalmente a través de los estudios nacionales, internacionales y comparados sobre la temática.

1. La formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria es desigual, unos tienen un grado, otros tienen un máster. Más que aumentar la formación académica, sería positivo poder trabajar de forma conjunta teniendo diferentes formaciones y maneras de entender la educación. Desde la política educativa y a fin de construir el espacio europeo nos preocupamos de la movilidad transnacional, pero también sería bueno procurar y facilitar la movilidad en el propio sistema educativo y trabajar colaborativamente.

2. El modelo de formación profesional del docente se encuentra entre las propuestas o presiones de la educación superior y las estructuras docentes universitarias y las demandas y exigencias del sistema educativo. Es necesario responder adecuadamente al empleo y las demandas del sistema educativo al mismo tiempo que se forma para la investigación y por medio de ella. Las estructuras universitarias debería redefinirse en base a estos objetivos. No obstante las universidades también tienen recortes económicos y resulta complejo gobernar el caos.
3. En nuestro contexto se insiste en la necesidad de establecer criterios para acceder a los estudios de formación del profesorado. No obstante no puede haber una mayor exigencia, si está no va acompañada de un mayor reconocimiento o una mayor inversión en la formación universitaria.
4. Conectar la formación inicial con la formación permanente al mismo tiempo que con las experiencias innovadoras y creativas que puedan inspirar y contagiar a los docentes tanto en la manera de hacer como de relacionarse con los estudiantes y sus familias. La universidad se rige por las publicaciones, la investigación, los proyectos competitivos, pero en la formación del profesorado se debe jugar con otras reglas, pues lo importante son los contenidos y metodologías de formación inicial y la relación entre teoría y práctica, entre universidades y escuelas.

Referencias

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Libro blanco:** título de grado en magisterio. Volumen 1. Madrid: ANECA, 2004a. Disponible en: <http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf>

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). **Libro blanco**: título de grado en magisterio. Volumen 2. Madrid: ANECA, 2004b. Disponible em: <http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf>

BIRCH, Peter. **The teaching profession in Europe**: practices, perceptions and policies: Eurydice Report, Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015.

KLASSEN, Robert M.; CHIU, Ming Ming. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. Y D. **TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje**: informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

ROS, Montse; MARTÍNEZ, Miquel; PRATS, Enric. **Com volem que sigui la professió docent? Pràctiques, percepcions i polítiques educatives**. Barcelona Fundació Jaume Bofill, 2015.

UNESCO. **Replantear la educación**. Paris: UNESCO, 2015.

Dr^a Nuria Lorenzo-Ramírez
Universidade de Barcelona - Espanha
Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa
E-mail: nuria.lorenzo@ub.edu

Recebido em: 07 de agosto de 2015
Aprovado em: 21 de outubro de 2015