

Algunas consideraciones sobre la formación el profesorado

(Apuntes para la LOMLOE, la nueva ley de educación española)

Francisco Imbernón

Director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente

Universidad de Barcelona

En este documento quiero dar una serie de pinceladas y resumen de las aportaciones teóricas y prácticas sobre la formación del profesorado. No quiere ser exhaustivo sino exponer, de forma resumida, lo que desde hace años se dice, se escribe, se pide y se analiza por diversos colectivos. Y por supuesto hay muchas más cosas que sería imposible resumir en un corto documento de análisis. Y quiere aportar ideas sobre el desarrollo de la disposición adicional séptima de la LOMLOE donde se dice que, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, se presentará una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente.

Y soy consciente que, cuando pasan las propuestas al plano político, entran muchas variables y que condicionan su puesta en práctica. Y también que muchas de las propuestas son competencias de las comunidades autónomas.

En este documento no entro en tres temas fundamentales en el desarrollo de la profesión docente:

- **La necesidad de tener un estatuto de las profesiones docentes.**
- **Un código ético de la docencia (que evitaría muchos conflictos dentro de las instituciones).**
- **El cambio de acceso definitivo a la profesión docente pública (cambio de las oposiciones).**

Son demandas desde hace mucho tiempo por toda la comunidad educativa. Avanzar en esas tres temáticas sería fundamental en la actual legislatura.

Abril, 2021

Introducción

Se coincide que, en la sociedad actual, el profesorado se enfrenta a situaciones caracterizadas por una alta complejidad y unos niveles de incertidumbre elevados. El profesorado del siglo XXI y, por tanto, su formación, requiere saberes y maneras de hacer que, entre otras cosas, le faciliten el poder transmitir entusiasmo por el conocimiento, le permitan lograr que el alumnado aprenda y se desarrolle en los valores de la dignidad humana. Por tanto, ha de tomar decisiones que tendrán consecuencias sociales, éticas y morales.

En este contexto, la formación inicial del profesorado **no puede limitarse a una preparación para una actividad técnico-práctica de la docencia**. Su formación debe incluir otros componentes que le permitan:

- Una comprensión fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos de la educación y de la perspectiva sociológica para saber contextualizarla.
- Saber integrar y aplicar sus conocimientos y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y multiculturales.
- Desarrollar su competencia docente adecuándose a la diversidad de alumnado, entornos y necesidades desde una ética de compromiso público y comunitario (no individualista e impersonal).
- Predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo.
- Desarrollar la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación en las instituciones educativas.

Y la formación permanente se conceptualiza como el proceso de asesorar-acompañar a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de organización y gestión, predominantemente, en sus propios centros educativos mediante proyectos de innovación.

De ahí la importancia de mantener los centros del profesorado o, las denominaciones varias que tienen en las diversas comunidades, y la formación de asesores (abandonada los últimos años) configurando un concepto de asesoramiento de proceso o reflexivo en donde priman profesionales que provienen de la experiencia escolar que ayudan al acompañamiento del profesorado en los centros. Vuelve y toma fuerza, entonces, el asesoramiento de proceso entre iguales.

Sobre el acceso a la formación inicial

Es necesario garantizar que el alumnado que accede a estudios para la profesión docente cuente con determinadas cualidades: empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión del mundo. Ya se realiza en España en Cataluña y en las Islas Baleares. Pero existen largas experiencias en muchos países (Tiana, 2013). Contar con un sistema de admisión que garantice que el alumnado que inicia sus estudios para ser docente dispone del conjunto de conocimientos y competencias necesarias para un buen aprovechamiento del primer año de estudios y para una adecuada presencia en las aulas de los centros educativos en los que se integre como estudiante en prácticas.

Extender la prueba de acceso en todo el Estado garantizaría una mejoría de la profesionalización docente, recordando que una profesión se caracteriza por los que acceden a ella.

Es importante que accedan a la formación docente “los mejores”, pero no únicamente en contenidos académicos, ni solo en función de las notas de acceso a los estudios, sino mejores en muchos otros aspectos competenciales y de compromiso público que pueden ser más importantes.

Por otra parte, sería conveniente, aunque de difícil puesta en práctica, **equilibrar de forma más racional la relación entre oferta y demanda.** Para ello sería conveniente:

1. Determinar las necesidades de docentes del Sistema Educativo español, de cada Comunidad Autónoma, y equilibrar la relación entre la oferta y la demanda.
2. Establecer un límite de la oferta de estudios de docencia coherente con las necesidades de docentes que presenta el Sistema Educativo y no de las posibilidades formativas de las Universidades.
3. Establecer de forma anual el número de plazas que pueden acoger las titulaciones docentes. Esta decisión debería tomarla la Conferencia General de Política Universitaria que es el máximo órgano de coordinación entre las Comunidades Autónomas y el Ministerio en materia de Universidades o el órgano que se establezca.

Sobre el desarrollo de la formación inicial

La Orden Ministerial ECI/3857/2007 (que debería actualizarse con las novedades actuales 14 años después) para los planes de estudio de magisterio legisladas por el Ministerio de Educación dice que la formación tiene que poner énfasis en: "saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico" o "comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio la función docente".

Para desarrollar estas competencias se necesitan dominar conocimientos de diferente tipología y usarlos para resolver situaciones concretas, que en el caso del profesorado son complejas y variadas. Es decir, precisan de conocimientos docentes para desarrollar su profesión de maestras y maestros.

Como modelo de formación debería desarrollarse un modelo de profesionalización docente que reúne los modelos prácticos y dialógicos.

El modelo de la profesionalización docente se basa a focalizar la adquisición de conocimientos de la docencia **basados en la investigación y evidencias de las ciencias de la educación**, y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético.

En el modelo profesionalizador, el eje de la formación es la práctica real, pero mediante un proceso de adquisición de teoría y de reflexión sobre la práctica. El enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza como un proceso de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata, desarrolla una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende o, se va formando un conjunto de disposiciones adquiridas en y por la práctica real que permiten hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar. **Se promueve así una actitud científica, abierta y comprensiva frente a la realidad validada por el trabajo cotidiano.** Aquí cobra relevancia por lo tanto la conceptualización del profesorado como un profesional práctico y reflexivo, un profesor investigador reivindicado hace muchos años

Continúa imperando, en el desarrollo curricular, una racionalidad técnica del magisterio, que indica que las competencias se adquieren formando a los futuros profesores en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

- Las materias psicosociopedagógicas que actualmente tienen 60 créditos.
- Las didácticas específicas, que tiene 100 créditos asignados a esta parte. Predomina en los estudios de maestro de enseñanza primaria.
- Las materias optativas que suman 30 créditos asignados.
- Las habilidades prácticas (el prácticum) que se relacionan con las prácticas en las escuelas, que se supone que comportará el conocimiento práctico y la aplicación de las disciplinas básicas y aplicadas. Y, a menudo, estas prácticas se realizan como una cuestión rutinaria de conocimiento de las cuestiones laborales de las escuelas (que será lo primero que aprendan cuando se inserten en la práctica laboral real) y no tanto de la práctica reflexiva sobre el que sucede en ellas, que sería mucho más útil y válido. Y tiene 50 créditos asignados.

Debería cambiarse. El sistema curricular formativo (de infantil, primaria y secundaria) se tendría que establecer como una espiral que tiene como ejes clave los temas formativos y una mayor flexibilidad curricular, y los futuros docentes puedan recibir una visión holística y reflexiva de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente.

Los ejes clave (como alternativa al sumatorio de disciplinas) alrededor de los que tienen que girar los temarios formativos podrían ser:

- Recibir una formación socio-humanística integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, el compromiso ético, la cultura cívica, la visión histórica, la honestidad, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las áreas de conocimiento que se van a enseñar en la práctica y que proporcione una apertura en la investigación en estos campos del saber cuándo se desarrolle en la práctica educativa.
- Conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, historia, legislación y movimientos de renovación pedagógica. Inspección, servicios de apoyo, equipos multidisciplinares, evaluación de resultados y estadísticas comparadas.
- Conocimientos psicosociopedagógicos basados en los desarrollos actuales de los campos de conocimiento de las materias educativas. Aprender, analizar experiencias, conocimiento de la equidad social, los derechos de la infancia, de la inclusión, del

currículum, del alumnado, de los procesos de aprendizaje y analizar innovaciones. Asumir una actitud positiva hacia el cambio, la innovación y la apertura al entorno.

- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un prácticum bajo la mentorización de un tutor/a con competencias en la formación práctica y la inducción profesional posterior en escuelas innovadoras donde ellas participen activamente.
- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación (hoy en día las redes son imprescindibles), la crítica, el trabajo con la comunidad, la aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, la inclusión social, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el trabajar en pequeños grupos, el uso de las tecnologías, etc. Y sobre todo la investigación. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo, más investigador y menos un profesorado normativo.
- Y fomentar la investigación de la práctica para que aprendan a tomar decisiones, la reflexión y la crítica, desarrollar los saberes mínimos requeridos para el inicio de la enseñanza, para evitar la angustia de la entrada a la profesión, este choque con la realidad, aprender como desenvolverse en la atención a la diversidad y todo lo que esto implica, acercar la relación teoría-práctica, a sabiendas del que se hace, y situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Y para lo cual sería necesario introducir ciertos componentes como establecer una formación donde la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica, así como el trabajar en red e intercambiar buenas prácticas y experiencias educativas. La formación del profesorado no puede abandonar o alejarse de la escuela.

Posibles indicadores de las materias del currículum

Algunos posibles indicadores podrían ser:

a) **Aprendizajes fundamentales** relacionados con la psicología evolutiva de la infancia, historia de la educación y de las corrientes pedagógicas, sociología de la educación, política educativa como parte de las políticas sociales y del bienestar, economía de la educación, el pluralismo de actores y grupos de interés, el aprendizaje fuera de la escuela y el papel educador de las familias y la comunidad.

b) **Aprendizajes curriculares** relacionados con los conocimientos recogidos en los currículos de las etapas educativas. Teorías de la enseñanza, del aprendizaje, desarrollo curricular, educación comparada con otros sistemas, curriculums y programas europeos y de países OCDE. Garantizar un amplio conocimiento del currículo de las diferentes etapas del sistema educativo.

c) **Aprendizajes pedagógicos y didácticos** relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los entornos educativos, adaptando las metodologías en función de su complejidad socioeducativa.

Referidas a las didácticas, al diseño, planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, a las funciones de tutoría y orientación del aprendizaje de los alumnos, a la digitalización y recursos de hiper-aula, a la dinamización y creación del clima de aula para promover una convivencia respetuosa y pacífica; a la atención a la diversidad del alumnado, desde la perspectiva de inclusión y compensación; en general todas aquellas funciones que garantizan el progreso individual y grupal de todos los alumnos de la clase, atendiendo a la diversidad de entornos y de complejidad socio-educativa de los centros.

Desarrollar metodologías alineadas con el enfoque competencial necesario para un buen desempeño docente en la escuela actual integrando la práctica reflexiva y la cultura de la evaluación en su tarea y concibiendo la escuela como una organización que aprende. Garantizar que el futuro docente disponga de conocimientos y competencias suficientes para implicarse en experiencias de innovación e investigación en el aula; y fomentar la lectura científica sobre los avances de las disciplinas afines a su actividad.

d) **Conocimiento profesional de la institución educativa.** Organización, territorio y gestión escolar. Procesos de admisión y segregación escolar. Ciudades educadoras, redes de centros y otros agentes educadores. Incluimos aquí las funciones que suponen una participación en la vida del centro, como miembros del claustro, como miembros de los equipos docentes correspondientes, como miembros del Consejo Escolar del centro; funciones para la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro y trabajo con la comunidad, y en general la coordinación y colaboración activa con todos los colegas. Se incluyen en este apartado todas funciones del equipo directivo del centro. Será importante aprender a interpretar los comportamientos y deseos del alumnado, del funcionamiento y las culturas específicas de una organización de padres y madres, de la complejidad cultural y las relaciones en un claustro de profesores o el tiempo de trabajo requerido en

muchas actividades del centro. Así como el conocimiento del ecosistema de renovación pedagógica, revistas profesionales y redes de profesorado.

d) **El prácticum.** Tengo la convicción que el prácticum de la formación inicial no corresponde estrictamente al que ocurre en las escuelas. Creemos que puede haber una gran confusión en los planteamientos epistemológicos de que se entiende por teoría y que se entiende por práctica educativa.

Planificar su realización durante todo el Grado, no a su finalización (ya existen experiencias en España). De esta forma la experiencia del periodo de prácticas se interacciona con las actividades académicas enriqueciéndose mutuamente (los estudiantes entenderán mejor lo que se les explica en clases y seminarios y estos los servirán para entender mejor el que están viviendo y haciendo en las prácticas).

Relacionarlo con las otras asignaturas del curso. El prácticum no tiene que funcionar como un episodio aislado. Cuando se planifican las otras materias (anteriores, simultáneas y posteriores) tendría que hacerse mención explícita a su relación con el prácticum. El prácticum podría convertirse en una especie de eje de organización de todo el proceso formativo.

Vinculación más sustantiva con algunas asignaturas. La relación con las otras materias a las cuales se aludía antes no tiene por qué ser igual en todos los casos. Algunas de ellas permiten una conexión mucho más profunda pudiendo establecerse espacios curriculares comunes entre estas materias y el prácticum (trabajos conjuntos, debates, etc.).

Promover situaciones de aprendizaje y docencia que predisponga al futuro docente para el trabajo colaborativo en equipos docentes, en redes y comunidades de profesionales, colaborando con el resto de las profesionales de un centro y estableciendo vínculos con la comunidad educativa como un factor relevante del proceso educativo.

La arquitectura de un posible modelo de formación inicial del profesorado del profesorado de infantil y primaria

El cambio en la estructura curricular podría suponer un grado de cuatro años y un máster posterior de un año que tendría que desarrollar y fomentar la investigación sobre la práctica, desarrollar las competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, aprender la atención a la diversidad, regular requisitos curriculares y metodológicos, modificar la relación teoría-práctica, cambio de referentes teóricos y de diseño curricular.

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

1. Para ejercer la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria, será necesario acreditar 300 créditos, de los cuales al menos 60 serán de nivel de máster oficial de carácter profesional, con las mismas tasas que el grado. **A esta formación se añadirá un año de inducción profesional estableciendo un salario.**
2. Los 300 créditos totales se podrían distribuir de la siguiente forma sin que este orden indique una secuencia:
 - a) Aprendizajes fundamentales y curriculares relacionados con los conocimientos recogidos en los currículos de las etapas educativas: 102 créditos.¹
 - b) Aprendizajes pedagógicos, didácticos y curriculares relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los entornos educativos: 120 créditos.
 - c) Prácticas externas en centros educativos: 78 créditos en modelos duales de alternancia en cada curso.

¹ Por ejemplo: historia de la educación y de las corrientes pedagógicas (6 cr.), sociología de la educación (6 cr.), psicología evolutiva y del aprendizaje (6 cr.), procesos educativos (6 cr.), sistema educativo y organización escolar (6 cr.), planificación, diseño y evaluación (6 cr.), educación comparada (6 cr.), teoría y práctica de la escuela inclusiva (6 cr.), política, legislación y comunidad educativa (6 cr.), equidad educativa y economía de la educación (6 cr.), infancia, familias y comunidad (6 cr.), innovación y cambio educativo (6 cr.), digitalización escolar (6 cr.), educación para el desarrollo sostenible (6 cr.), multiculturalismo y convivencia (6 cr.), educación cívica y escuela democrática (6 cr.), profesionalidad y desarrollo docente (6 cr.).

En el caso del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas, esta distribución debería ser proporcional.

Se podría que durante los 4 años de los grados (historia, biología, matemáticas, etc.) haya una oferta y una ruta conducente al Máster de Secundaria al que se llegaría con 30 créditos teóricos ya cursados y superados (5 asignaturas).

En función del grado de procedencia (sobre todo de acceso al Máster de secundaria), la formación de Máster podría tener diversos itinerarios de carácter modular que aseguren la formación disciplinaria y pedagógica adecuada para diferentes materias, áreas y etapas. Y que también fomente el desarrollo profesional a través de la transición entre etapas.

Y respecto el Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas

En 2007 se regula, en aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que para acceder al profesorado de secundaria se tiene que realizar un máster oficial de 60 créditos durante un año.

Muchos de los aspectos comentados anteriormente son válidos para el Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas. No obstante, cabe añadir que se tendría que dar a las universidades más flexibilidad para construir un currículum que pivote de forma adecuada sobre la relación teoría y la práctica educativa en los diversos contextos. La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos permitiría un conocimiento de la enseñanza secundaria y la elaboración de un proyecto de trabajo de fin de máster de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación), todo esto en un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y los de enseñanza secundaria.

En resumen, un nuevo currículum del máster se tiene que basar más en la práctica y más adecuado al siglo XXI. Tendría que existir una mayor coordinación entre el profesorado y asignaturas, una selección del profesorado que imparte clase en el máster, así como el alumnado que accede, una selección cuidadosa de los centros de prácticas y de los tutores,

compensando su trabajo de alguna forma. Por último, aprovechar el trabajo final de máster para investigar y reflexionar sobre la práctica de la enseñanza.

Sobre la inducción profesional

El periodo de inducción a la docencia es un tiempo en que el profesorado pasa de ser estudiante a ser capaz de desempeñar su labor de forma autónoma, y normalmente, debería de llevarse a cabo con el tutor de la universidad de un profesional experimentado y conocedor de la cultura escolar y un mentor en la escuela con ciertas cualidades profesionales.

La importancia de contar con docentes efectivos desde sus primeros años está bien acreditada. En OCDE (2005) se afirma: “la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante del sistema educativo para explicar los resultados de los estudiantes”.

Desde hace mucho tiempo, la investigación educativa proporciona abundante información acerca de la naturaleza e impacto de la inducción profesional de docentes, entre ellas: la relativa a la socialización de profesores (Lacey, 1977; Lawson, 1992; Vonk, 1996), acerca de la formación de profesores (Schön, 1983, 87; Hargreaves, 1988), acerca de los profesores noveles o principiantes (Fuller, 1969; Veeman, 1984), entre otras aportaciones, donde se refleja la importancia de la experiencia inicial del docente y su correlación con el desarrollo profesional.

Una vez superados los 300 créditos (en infantil y primaria) se **podría realizar un proceso de inducción remunerado con una duración de, al menos, un curso académico**. Dicho proceso podría contar con la tutorización conjunta de un mentor docente del propio centro educativo, y de un profesorado tutor universitario especialista en la cultura profesional de la etapa educativa en que el alumnado ejerza la docencia. Esta fase formativa –que constituye una gran oportunidad de aprender a partir de la experiencia– deberá contemplarse como una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y el centro, y consecuentemente, será evaluada de forma estricta. Quedaría pendiente su proceso de acceso.

Este proceso de inducción da coherencia al currículum de formación inicial del profesorado ya que permite analizar las condiciones institucionales, las políticas educativas y la coordinación con otras instituciones y la comunidad. Así pues, la

inducción en la formación del profesorado es una vía importante de desarrollo del conocimiento profesional.

El programa formativo de inducción podría girar en torno a cuatro ámbitos temáticos fundamentales:

- Desarrollo de la profesionalización docente.
- Investigación y colaboración educativa en la práctica.
- Educación en y para la comunidad.
- Innovación y metodología educativa.

Otros aspectos importantes en la formación inicial del profesorado

Después de muchos años analizando la formación inicial del profesorado, a parte de lo dicho anteriormente, se podría:

1. Establecer planes de formación permanente del profesorado formador de las Facultades de Educación para asumir la capacidad de implementar acciones de mejora. Es importante considerar y mejorar la metodología utilizada, así como su forma de relacionarse con el alumnado. Recordemos que muchos de los profesores y profesores de magisterio no provienen de la práctica educativa.
2. Contar, en las Facultades de Educación, con una plantilla de profesorado equilibrada entre académicos y profesionales. Para ello se podría facilitar, por un lado, que el profesorado de los centros pueda vincular parte de su dedicación a la tarea docente de un departamento universitario y, por otro, que el docente universitario también pueda vincular la suya a centros educativos. Habría que estimular la contratación en las Facultades de Educación de maestros de Educación infantil, primaria y secundaria en ejercicio, a través de la figura del profesor asociado o lo que se estipule, vinculado u otras figuras contractuales que se establezcan.
3. Proveer las condiciones adecuadas, personas, tiempos y reconocimiento laboral para los centros educativos y para los docentes que participan en el prácticum y en la inducción profesional. Si se hace un estatuto docente (que debería hacerse), esto podría ser un mérito.

4. Promover la creación de equipos mixtos con profesorado de centros educativos y profesorado universitario para desarrollar proyectos de innovación e investigación educativa. Convocatorias de proyectos conjuntos.
5. La evaluación se realizará a partir de la acreditación de las competencias trabajadas con la participación de todos los agentes que participen en la tutorización y agentes externos, si viene al caso.

Sobre la formación permanente

Mucho se ha escrito sobre la formación permanente del profesorado, Destaco lo siguiente:

- **Mantener y aumentar los centros del profesorado (o de desarrollo profesional) y recuperar la formación de asesores para formase en asesores prácticos reflexivos o de proceso.**
- Promover la reflexión practico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.
- Modalidades que promuevan el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad y las buenas prácticas, para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- **La unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro como prioritario.** Una formación en el lugar de trabajo, donde se dan las situaciones problemáticas, una «formación desde dentro». Unir la formación al proyecto.
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, la informalidad, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la segregación, la intolerancia, etc.
- El desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado potenciando un trabajo colaborativo para transformar la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional en los centros y territorios.
- Que en los centros del profesorado o similares haya asesores y asesoras para el acompañamiento docente en las escuelas.

- Dichos asesores deberían formarse, en conocimientos sobre el proceso de asesoría de proceso y de los modelos de formación de desarrollo y mejora de la enseñanza y el indagativo.
- La intervención en la práctica articulada con la investigación implica acompañamiento y evaluación por parte de los asesores, para lo cual se han de utilizar estrategias variadas como promover situaciones didácticas (como casos, ABP, incidentes críticos, simulaciones, debates, foros, etc.) que permitan implicar al profesorado en situaciones educativas reales poniendo en práctica sus capacidades reflexivas y críticas para proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos donde trabajarán educativamente.
- Los asesores deben conocer cómo desarrollar con el profesorado proyectos de innovación y cambio a partir de las necesidades sentidas de estos y qué formación necesita para llevar a cabo esos proyectos.

Por tanto, las bases de la formación permanente son, por una parte, la reflexión de los sujetos sobre su práctica docente desde un planteamiento abiertamente crítico. Es esa reflexión la que permitirá, por un lado, identificar, analizar y comprender los obstáculos y situaciones problemáticas. Y, por otra, elaborar respuestas que, desde la relación teoría-práctica, puedan ser implementadas, reflexionando asimismo sobre las consecuencias derivadas de las acciones llevadas a cabo o, lo que es lo mismo, realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Para que esa reflexión sea efectiva, debe ayudar a que los docentes examinen también sus teorías implícitas, sus esquemas de conducta y sus actitudes como punto de partida necesario para la posterior intervención.

Respecto a la evaluación de los docentes, se debe fomentar la autoevaluación como una de las fórmulas posibles, debe ser obligatoria, justa y positiva, entendiendo por ello que los resultados de esta deben aportar datos que permitan mejorar la función docente tanto a nivel colectivo como, en lo que proceda, a nivel individual. Y debe estar inserta en una evaluación completa del sistema educativo del cual forma parte, de manera que el profesorado sea evaluado, pero trasladando la visión de conjunto y no dirigiendo la mirada injustamente hacia una parte de este como si fuera la máxima responsable de las deficiencias del sistema sino con un enfoque orientado siempre a la búsqueda de la mejora de las políticas educativas, las instituciones escolares y el aprendizaje del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hargreaves, A. (1988). *Profesorado, cultura y postmodernismo (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Morata.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teacher*. Methuen.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the New Conception of Teacher Induction. *Journal of teacher Education*, 13(3), 163-172.
- OCDE (2005). *Teachers matter attracting, developing, and retaining effective teachers*. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffective-teachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning Teaching? A Review of the literature. *Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. En R. Mcbride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). Falmer Press.