

10



La perspectiva europea de formación de profesores. Lo nacional vs. lo europeo

European globalization in teacher training policies and programs. The national vs. the european

Víctor González López*;
Eva García Redondo**;
Francisco José Rebordinos Hernando ***;
Leoncio Vega Gil ****;
David Revesado Carballares*****

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37863

Recibido: 3 de julio de 2023

Aceptado: 20 de noviembre de 2023

*VÍCTOR GONZÁLEZ LÓPEZ: Doctor en educación por la universidad de salamanca. Actualmente es profesor en la universidad de valladolid. Como investigador se ha centrado en temáticas relacionadas con la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** victor.gonzalez.lopez@uva.es

** EVA GARCÍA REDONDO: profesora contratada doctora de la universidad de salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa, la educación comparada y la historia de la educación. **Datos de contacto:** evagr@usal.es

***FRANCISCO JOSÉ REBORDINOS HERNANDO: profesor ayudante doctor de la universidad de salamanca. Entre sus líneas de investigación se encuentran la historia de la educación, y más concretamente, la prensa pedagógica, historia de la escuela, influencias europeas en la educación española e iberoamericana, historia de la infancia e historia de la educación social. **Datos de contacto:** frh@usal.es

****LEONCIO VEGA GIL: es catedrático de educación comparada de la universidad de salamanca, director del gir educación comparada y políticas educativas (ecpes) y coordinador del programa de doctorado en educación de la universidad de salamanca. Como investigador ha trabajado temáticas sobre la gobernanza y los sistemas educativos, la globalización en los procesos de formación de profesores, el impacto de pisa en la política educativa española y la sociedad bien educada de castilla y león. **Datos de contacto:** lvg@usal.es

***** DAVID REVESADO CARBALLARES: es profesor ayudante en la universidad pontificia de salamanca y profesor asociado en la universidad de salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** drevesadoca@upsa.es

Resumen

Este es un estudio institucional y curricular de los modelos de formación de profesores en el contexto europeo, que hace hincapié en su dimensión europea; es decir que, a pesar de la diversidad de prácticas (administrativas y metodológicas), se pretenden poner de relieve los componentes formativos más comunes y relevantes en el contexto europeo. Son dos los objetivos que se plantea el presente trabajo de investigación. Por una parte, el diagnóstico de la «perspectiva europea de la formación de profesores». Es esta dimensión la que entenderíamos con connotaciones «globales», no tanto en términos geográficos, cuanto en referencia a la influencia del diseño formativo a otros contextos internacionales. En segundo lugar, pretendemos interrogarnos sobre el «carácter nacional» de los programas y métodos de formación de profesores; éste vendría definido por las «divergencias». En sentido metodológico no pretendemos aplicar un método comparativo sino, más bien, un enfoque comparativo sociohistórico que se fundamenta en el análisis de documentos. No se trata de los hechos históricos, sino del sentido histórico de los datos de la formación. Partimos de que en términos de cultura académica y escolar, Europa no es uniforme sino territorial. Son los modelos curriculares los que nos llevan a los países y no al revés. Y es esta territorialidad europea la que pretendemos probar y comprobar en la formación de profesores. El análisis documental y bibliográfico realizado nos permite comprobar, en términos de resultados, que los modelos de formación de profesores en la Unión Europea vienen marcados por una parte por las agencias internacionales; por otra, por los propios programas e informes de los organismos y redes europeas, y, por otro, por la tradición institucional y curricular de carácter nacional. Es decir, que sí que podemos hablar de perspectiva europea de la formación que se percibe en las estructuras de los programas, en la relación teoría/práctica, en el carácter y certificación de competencias, en los cada vez más extendidos mecanismos de acceso/admisión y en las distintas fórmulas de transición hacia el ejercicio profesional. Los métodos y modelos de formación, reclutamiento, evaluación y transición tienen componentes comunes (europeos) y diferenciales (nacionales). Lo local, lo nacional/territorial y lo europeo parecen condenados a entenderse en los modelos de formación de profesores. Al igual que la relación teoría/práctica y la interconexión entre el sistema productivo (los centros escolares) y el sistema formativo (los centros universitarios de formación).

Palabras clave: formación de profesores; perspectiva europea de la formación; reclutamiento; evaluación del desempeño; educación nacional

Abstract

This is an institutional and curricular study of teacher training models in the European context, which emphasis their European dimension; that is to say that, despite the diversity of practices (administrative and methodological), we intend to highlight the most common and relevant training components in the European context. There are two objectives of this research work. On the one hand, the diagnosis of the “European perspective of teacher training”. It is this dimension that we would understand with “global” connotations, not so much in geographical terms, but in reference to the influence of training design on other international contexts. Secondly, we intend to question the “national character” of teacher training programs and methods; This would be defined by the “divergences”. In a methodological sense we do not intend to apply a comparative method but, rather, a socio-historical comparative approach that is based on the analysis of documents. It is not about the historical facts, but about the historical meaning of the training data. We assume that in terms of academic and school culture, Europe is not uniform but territorial. It is the curricular models that take us to the countries and not the other way around. And it is this European territoriality that we intend to test and verify in teacher training. The documentary and bibliographic analysis carried out allows us to verify, in terms of results, that the teacher training models in the European Union are marked on the one hand by international agencies; on the other, by the programs and reports emanating from European organizations and networks, and, on the other, by the national institutional and curricular tradition. That is to say, we can speak of a European perspective of training that is perceived in the structures of the programs, in the theory/practice relationship, in the nature and certification of competencies, in the increasingly widespread access/admission mechanisms. and in the different transition formulas towards professional practice. The methods and models of training, recruitment, evaluation and transition have common (European) and differential (national) components. The local, the national/territorial and the European seem condemned to be understood in teacher training models. As well as the theory/practice relationship and the interconnection between the productive system (schools) and the training system (university training centers).

Keywords: teacher training; European perspective of training; recruitment; performance; evaluation; national education

1. Introducción

La propuesta del Ministerio de Educación, en torno a la regulación de criterios para la acreditación de las titulaciones de Grado de Maestro, ha generado una vuelta al debate académico sobre la relación entre conocimientos y competencias y, cómo no, habilidades. Unos términos que están en la base de la cualificación funcional de los docentes. La mayoría de los países de nuestro entorno han definido el cuadro de competencias que requiere el ejercicio de la función docente en las prácticas escolares; no así otros, como es el caso de Finlandia. Una trilogía que estaba presente en la regulación y aprobación de los planes de estudio y que, ahora, se pretende simplificar en una apuesta funcional por las competencias. Es un debate entre tradición y modernidad; entre una visión «mercantilista» de las competencias y una más amplia y pluridimensional; entre la política (dudosa de la cualificación docente) y la academia (corporativa). Bien es verdad que no hay competencias sin conocimiento y que las competencias no solo afectan al «sector productivo» del currículum. Se trata de la calidad en la formación de docentes porque de esta depende la del sistema educativo. «La evidencia empírica sugiere que el mayor determinante de la variación del aprendizaje de los estudiantes en los centros escolares es la calidad de los profesores» (Barber y Mourshed, 2007, p. 15). De la calidad de los docentes depende la calidad de la educación y, de esta, el progreso, el desarrollo y el bienestar social. En este sentido, esa calidad de los docentes no siempre está conectada con los procesos institucionales de formación y reclutamiento, tal y como algunos autores han hecho hincapié en los últimos años (Jiménez, 2009; Verger, 2013; González-Morales y Santana-Vega, 2020; Merino *et al.*, 2019).

El artículo que ofrecemos se centra en el estudio de la formación de profesores en el contexto europeo, tanto de la Enseñanza Primaria como de la Educación Secundaria. En la mayoría de los países de la Unión Europea, los modelos institucionales y programáticos suelen ser diferenciales, como se pondrá de manifiesto en el estudio.

La fundamentación teórica nos ha permitido analizar una serie de aportaciones sobre la formación de profesores en la Unión Europea de sumo interés para este estudio. Nos referimos, como muestra, a los trabajos de los profesores Manso *et al.* (2019) sobre la dimensión internacional de las políticas europeas de formación de profesores partiendo de los informes de las instituciones y programas europeos (2019), de Manso y Garrido (2021) sobre las relaciones entre programa formativos y acceso al ejercicio profesional. El monográfico de la Revista de Educación (393) está dedicado íntegramente a recoger estudios sobre la profesión docente y la formación de profesores para el Siglo XXI en España. Por su parte, Sánchez-Cabrero (2023) estudia, en base a los datos de TALIS, la evolución de la formación curricular de los maestros en España en las últimas décadas. También, según datos de TALIS, es de gran interés el trabajo recientemente publicado por Kouhsui *et al.* (2023) que relaciona el bienestar profesional de los docentes con tres variables escolares: el clima escolar, el estilo de liderazgo y la carga de trabajo de los profesores (centrado en países de sistemas educativos de alto rendimiento como Singapur, Japón, Canadá, China y Finlandia). Algún otro estudio de interés es el publicado por Checchi y Mattei (2021) sobre la rendición de cuentas en educación en Italia a través de la remuneración por la calidad en el ejercicio profesional (mérito) en los maestros. No debemos de olvidar algunos trabajos que relacionan la globalización con la formación de profesores, no tanto desde la perspectiva de los organismos internacionales, cuanto desde los procedimientos y procesos académicos de intervención curricular; estos son los

trabajos de Burn y Menter (2021) o Sorensen y Dumay (2021). También contamos con estudios de interés sobre la evaluación de competencias en los futuros docentes (Magro *et al.* 2021).

2. La construcción metodológica

Son dos los objetivos prioritarios que se marca el estudio de investigación que ofrecemos. Por una parte, el diagnóstico de la formación de profesores en el contexto europeo, enfatizando en las convergencias y divergencias de los modelos y programas desde la perspectiva de los países miembros de la Unión. Es esta dimensión la que entenderíamos con connotaciones «globales», no tanto en términos geográficos, cuanto en referencia a la influencia del diseño formativo a otros contextos internacionales. Por otra parte, dada la soberanía educativa nacional y la puesta en marcha de programas de asesoramiento educativo europeo de las propias instituciones europeas (Consejo de Europa) y las propias de la Unión, parece lógico pensar que los modelos de formación de profesores tienen más características nacionales o territoriales que propiamente europeas. Es decir, estaríamos ante una «apropiación» nacional de la investigación e información educativa europea.

Consecuentemente, el trabajo de investigación que ofrecemos a la comunidad científica de la Educación Comparada e Internacional se fundamenta en el estudio documental y bibliográfico a través de una revisión analítica de la literatura sobre el tema objeto de estudio. Estimamos que esta una buena metodología ya que coincide con el objetivo de nuestro trabajo; es decir, realizar un análisis, comprensión y explicación estructural de programas, instituciones y métodos de organización y funcionamiento de los modelos de formación y reclutamiento de la función docente en el espacio europeo. Dada la propia identidad educativa de Europa o, mejor dicho, de la Unión Europea, en el sentido de colaboración, complementos y subsidiariedad, ya que la soberanía educativa sigue estando en manos de los gobiernos nacionales.

Este documento investigador no asume un enfoque político de la formación sino una perspectiva pedagógica. Son las formas de organización de los contenidos y los desarrollos diferenciales de las instituciones formadoras las que se convierten en objeto investigador. La Educación Comparada e Internacional se interpreta como expresión de la acción política. No obstante, esa práctica no siempre es el fiel reflejo de la política o regulación y, aunque lo fuera, requiere de procesos administrativos y académicos de adaptación y contextualización. En sentido metodológico no pretendemos aplicar un método comparativo sino, más bien, un enfoque comparativo sociohistórico que se fundamenta en el análisis de documentos.

Las fuentes de las que pretende servirse el estudio son tanto trabajos académicos (artículo, capítulos de libros y libros) como informes procedentes de organismos europeos, internacionales o redes de información educativa como Eurydice.

En relación con los países de referencia. Dado nuestro enfoque pedagógico del análisis documental y bibliográfico con perspectiva europea de la formación, a los países llegamos de forma finalista o probatoria y no de partida en términos geográficos. Partimos de que en términos de cultura académica y escolar Europa no es uniforme sino territorial. Son los modelos curriculares de la formación los que nos llevan a los países y no al revés. Y esta territorialidad europea la que pretendemos probar y comprobar en la formación de profesores.

La estructura del trabajo viene definida de una parte por el carácter analítico del estudio que privilegia tiempos y procesos de formación y reclutamiento que consideramos

de gran influencia en la calidad profesional del ejercicio docente. De otra, se debe también a la influencia del estudio de OCDE (2005) (atraer, formar y retener) que privilegia la primera de las variables. Y, en último término, la estructura sigue el estudio de la atracción de la Comisión Europea de 2013): mejora de los modelos de formación, los métodos de reclutamiento y la importancia de la evaluación del desempeño. Tres variables determinantes de la atracción hacia la profesión docente.

3. La atracción hacia la profesión docente

Stromquist (2018) realizó un estudio internacional exhaustivo sobre las condiciones de los docentes, en base a encuestas y entrevistas realizadas a representantes sindicales de los profesores. Una de las aportaciones de esta investigación nos informa de que la profesión docente no es atractiva para el 68.7 % de los jóvenes y que solamente el 17 % de los encuestados europeos afirmaron que la profesión docente era atractiva para la juventud. Esto, unido a que en el 40 % de los países europeos hay más demanda que oferta de puestos de trabajo trae, como consecuencia, una «falta de docentes», más apremiante en la EPI (Educación de la Primera Infancia) (25 %) y en la EFTP (Educación y Formación Técnica y Profesional) (23 %). Es esta una de las razones principales de las «rutas alternativas» de formación/aprendizaje, de considerable impacto en países anglosajones y también, en algunos casos, de países europeos.

En esta misma línea discursiva, se constata que la profesión docente ha perdido gran parte de su capacidad para atraer candidatos, especialmente a los mejores, por el declive del prestigio e imagen social de la profesión, el deterioro de las condiciones de trabajo y, en algunos casos, como consecuencia de los bajos salarios. Bien es verdad, que la atracción hacia la profesión docente no solo es una cuestión «profesional», sino también social y política, y que ni la política ni la academia han prestado atención a este tema. No obstante, algunos gobiernos están tomando medidas económicas, administrativas, sociales y pedagógicas para reforzar la atracción (Dutch Government, 2011).

Vinculado a lo anterior, resulta de relevancia avanzar sobre el estudio empírico que más impacto está teniendo, publicado por la Comisión Europea el año 2013, titulado *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. En síntesis, este trabajo de dos volúmenes se apoya tanto en una encuesta planteada a los actores (estudiantes de Secundaria, alumnado de Formación Inicial de Profesores, docentes, formadores, directores de centros y autoridades), como en entrevistas a periodistas, sindicalistas, responsables de Consejos Escolares y autoridades. De las 10 recomendaciones del documento, explicadas y fundamentadas, queremos hacernos eco de las que consideramos más relevantes para el objeto que analizamos: *mejorar los modelos de formación inicial, los métodos de reclutamiento y los de evaluación del desempeño docente*; es decir, defiende que la atracción hacia la profesión docente dependa, esencialmente, de temas relacionados más con el ejercicio profesional que con los programas de formación.

Al análisis y comprensión de estas tres dimensiones mencionadas, dedicaremos los apartados siguientes. La publicación de este documento ha dado lugar a la organización de congresos para debatir sobre las claves de la atracción hacia la profesión docente, como es el caso del Coloquio Internacional, que tuvo lugar los días 11 y 12 de diciembre de 2021 en Montpellier, auspiciado por el *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* (INSPE) Languedoc-Roussillon con el lema: ¿Cómo mejorar la atracción

de la profesión de enseñante? El Documento de la Comisión está sirviendo a este equipo como referente temático y metodológico.

A continuación, recogemos y analizamos el esquema sistémico de la atracción hacia la profesión docente que nos facilita el estudio referido de la Comisión Europea, elaborado y pensado, no tanto desde la perspectiva del diagnóstico, cuanto desde las posibles medidas que pueden ser útiles para el refuerzo de la atracción hacia la función docente. Esta es una variable poco atendida, en general, en las políticas y los programas curriculares. Sin embargo, se nos antoja, teniendo en cuenta nuestras aportaciones investigadoras, en un elemento central tanto de la formación de profesores como del ejercicio de calidad en la profesión docente.

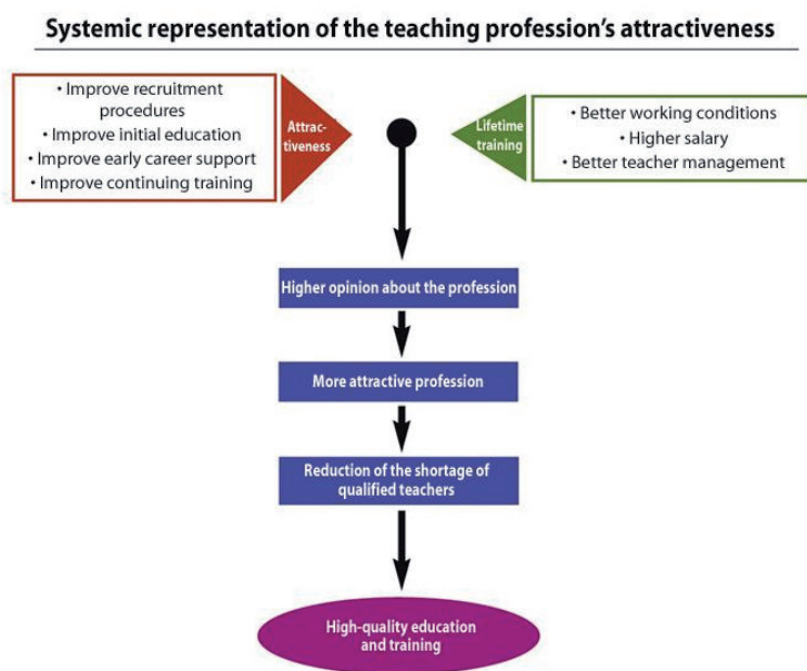


Imagen 1. Representación sistémica del atractivo de la profesión docente. Fuente: European Commission, 2013, p. 70

Este gráfico distingue dos bloques de mejora; uno que podríamos llamar «académico» y otro «material» o «administrativo». En relación con el primero, se recogen cuatro elementos de mejora: el reclutamiento, la formación, el apoyo y la formación permanente. Los modelos de reclutamiento son muy dispares en unos países y en otros; van desde el modelo rígido y altamente competitivo (oposiciones, concursos, etc.) hasta el flexible de los países nórdicos que se concreta en una entrevista para la contratación. La elección de uno u otro no solo tiene que ver con el ordenamiento tradicional del funcionariado o del empleo público, sino también con la propia regulación del acceso/admisión a los centros de formación y de la realización de estudios de necesidades.

En la mejora de la formación inicial se deben incluir no solo los programas, los formadores y la tipología de las instituciones formadoras, sino también los modelos de acceso/admisión a cursar los programas. Esta variable también arroja componentes diferenciales en unos países y en otros. Los modelos «nórdicos» son altamente rígidos y exigentes y los «meridionales» mucho más flexibles y/o inexistentes. En alguno de nuestros trabajos hemos probado y comprobado la importancia de dos momentos clave en los procesos de

formación de profesores: el de acceso/admisión a los programas y el de acceso al ejercicio profesional (el reclutamiento) (Vega, 2016).

No obstante, los países aplican distintas medidas para mejorar la calidad y el estatus de la profesión docente como premios, jornadas, campañas publicitarias, etc. e, incluso, algunos han desarrollado enfoques sistémicos, con cierto éxito, como es el caso de Noruega a través de GNIST (la «chispa»), asociación en la que participan instituciones formadoras, administración educativa, fuerzas sindicales y autoridades para poner en el punto de mira tanto en la calidad y el estatus de la profesión docente como la propia formación y el liderazgo escolar. Este es un programa que trabaja 5 áreas de intervención: el desarrollo de la profesión docente, la combinatoria del modelo de formación con la práctica profesional (profesión y carrera), la formación de directores, incremento del saber en los futuros docentes y el estímulo al reclutamiento (Nusche *et al.*, 2011). Otros ejemplos de refuerzo de la atracción vienen de la mano de países como Dinamarca y su programa «Merit-Teacher», Letonia y la propuesta «ONG Misión posible» (Delhaxhe *et al.*, 2018) o Suecia y el «Kompletterande pedagogiskutbildning» (Lundahal *et al.*, 2017).».

Estas políticas (regulación) y prácticas (medidas) para el refuerzo y la imagen de la profesión docente en el marco social, además de insistir en la mejora de la calidad y el estatus de la profesión y la formación, también inciden en la formación de directores y el liderazgo educativo/escolar. Es bien sabido que un factor fundamental en la mejora de calidad educativa es el liderazgo de los equipos de organización y administración (Bernal e Ibarrola, 2015; Dimas-Rangel *et al.*, 2016; Day *et al.*, 2016), al tiempo que distintas universidades, nacionales e internacionales, como la de Tampere en Finlandia o la de Columbia en Nueva York, han comenzado a ofrecer másteres de cualificación de los equipos de gestión y administración de los centros escolares. Por su parte, la dirección y gestión de los establecimientos escolares es objeto de atención académica y profesional. En la mayoría de los países se opta por docentes en ejercicio para ejercer estas funciones, aunque ya hay excepciones, como en Lituania, donde se precisa de un postgrado para ocupar el cargo de director (Comisión Europea, 2021). No obstante, en otros, se posibilita también el que especialistas en gestión de recursos puedan ejercer las tareas de dirección, organización y gestión. En distintas universidades y contextos culturales ya se están ofertando planes de formación en recursos (humanos y materiales), al objeto de mejorar la gestión y organización de los centros escolares, como estrategia para el avance de la calidad de la educación en relación con la mejora de las competencias y estándares educativos de los alumnos del sistema no universitario a través de una mejorada cualificación de los equipos y responsables de las tareas directivas y organizativas. En la mayoría de los países de la Unión Europea, los equipos directivos asumen funciones de evaluación del personal docente (OCDE, 2018).

Todo lo mencionado contribuye al ejercicio del denominado liderazgo «atento al matiz» (Fullan, 2019b). O, mejor dicho, de un liderazgo eficaz que se enmarca más en la cultura como aprendizaje, implicación, colaboración, etc., que en los programas. La escala se cambia, no desde los programas sino desde la cultura, tal y como nos explica el motor de la reforma educativa de Ontario a través de sus precisas y esclarecedoras aportaciones bibliográficas (Fullan, 2011; 2019 a).

4. Instituciones, programas y métodos de formación. Los modelos de formación inicial

4.1. Los marcos institucionales

La historia más reciente en Francia reconoce los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) (1989), las ESPE (Escuelas Superiores de Profesores y Educación) (2013) y los INSPE (Institutos Nacionales Superiores de Profesores y Educación) (2019). Desde su incorporación a las estructuras institucionales universitarias en 2005, la formación inicial del profesorado inicia una pérdida de su «autonomía» y «profesionalización», como pondrían de manifiesto sectores docentes y cuerpos directivos durante esos años de transición, terminando por asumir el «academicismo» de la universidad. La reconsideración institucional viene arropada por una recomposición funcional. Las ESPE pretendían formar no solo a los profesores sino también a otros profesionales de intervención en el sistema educativo como los Consejeros Principales de Educación, los formadores de los establecimientos escolares y otros trabajadores del sistema. Los INSPE, por su parte, se enmarcan en un esfuerzo de convergencia de los másteres en su estructura curricular de ámbito nacional.

En el caso de Alemania habría que distinguir entre la formación para maestros y educadores y la formación de profesores de la educación secundaria. La primera se concentra en las Universidades de Educación o Escuelas Universitarias de Educación (*Pädagogische Hochschule*); estos organismos superiores ofrecen los *Bachelor of Arts* (BA) y los *Master of Education* (M.Ed), a través de tres facultades (organizadas internamente en institutos) en Educación Infantil, educación de adultos, pedagogía social, psicología del aprendizaje y de la enseñanza; también en contenidos artísticos, musicales, religiosos, etc. en las lenguas extranjeras (y en alemán); así como en STEM, educación vocacional, ingenierías, negocios, deportes y salud. La formación de profesores se ofrece, a través de las distintas facultades de las universidades (con las que colabora la de Educación en proyectos interdisciplinares), en BA y M.Ed en Química, Economía, Historia, Chino, Matemáticas, ... según el modelo consecutivo o simultáneo.

En Italia, tradicionalmente, la formación de maestros de Educación Primaria tenía lugar en la *Facoltà di Magisterio*, después en las *Facoltà de Scienze della formazione* (maestros, cuidadores y expertos en procesos de formación) y, más tarde, en la Escuela de Estudios Humanísticos y de la Formación. En el caso de la Educación Secundaria, la formación docente arrancaba en la *Scuola Interuniversitaria di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie* (SSIFIES) (1999), red denominada *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* (SSIS) (2008-09) (instituciones regionales), para terminar como Escuela de Especialización para la Enseñanza Secundaria (2010).

En Portugal, por su parte, la formación de docentes se ha compartido entre las Universidades y los Institutos Politécnicos; concretamente, en estos últimos, a través sus Escuelas Superiores de Educación (una rama de cada Politécnico) se han formado los docentes para la educación básica, mientras que los de secundaria adquirieron, tradicionalmente, su cualificación a través de los Centros Integrados de Formación de Profesores (CIFOP), con un fuerte y marcado carácter interdisciplinar y de investigación. A estos se uniría, con posterioridad, el Instituto Nacional de Acreditación de la Formación de Profesores (INAFOP) (García y Manso, 2011).

En el contexto anglosajón predomina la histórica denominación de *College* (la Escuela Universitaria) que ofrece los programas de graduación y postgraduación. El de Nottingham, por ejemplo, ofrece un DET (de nivel 5) acreditado por la QTLS (*Qualified Teacher Status in Lifelong Learning*). No obstante, esta escuela también dispone de otros programas de formación en Turismo, Trabajo Social, etc. En relación con la dirección escolar, se concibe como un «equipo de liderazgo», conformado por una dirección ejecutiva, de gobernanza, de programas de estudio, etc. En este caso, no es una gestión democrática sino profesional. En algunos países, los conceptos de liderazgo están muy elaborados y desarrollados (Inglaterra, Escocia, Irlanda, etc.), mientras que en otros estos términos gozan de poco desarrollo regulatorio (Finlandia, Bélgica o Francia). No obstante, en este último país, el nombramiento de director de un INSPE corre a cargo del ministro de educación de entre una terna facilitada por el Consejo de Administración de la institución formadora. Algunos documentos se han planteado cómo mejorar el liderazgo escolar dado que es «poco atractivo»; se trata de «concentrarse en la profesionalización de los procesos de selección y sucesión, el ajuste de los incentivos a las nuevas responsabilidades y el diseño de oportunidades de desarrollo de carrera» (Pont *et al.*, 2009).

Lo que tenemos, por tanto, son distintas expresiones institucionales de las organizaciones formadoras, distintas formas de gobernanza, distinta organización administrativa interna y distintos desarrollos curriculares. Pero el modelo general es común y parte de la histórica, prusiana y froebeliana *Normalschule* y se expresa en la conformación de institutos o escuelas ya incorporadas a la Educación Superior, pero como «secundarias», demostrando un enfoque curricular común y enciclopédico, de Ciencias de la Educación y profesionalización, para la formación de los maestros. La oferta formadora para la educación secundaria es más reciente e incrustada en la estructura universitaria (al margen del modelo curricular), centrada en el mismo enfoque curricular (ciencia, pedagogía y práctica).

4.2. Las identidades curriculares. Los programas formativos

La formación de los profesionales de la actividad docente no se inicia cuando comienza el estudio del programa superior/universitario, ni termina con él, sino que la fase de atracción ya es, en sí misma, una etapa formativa. No obstante, en este apartado nos gustaría poner de manifiesto el análisis de dos procesos administrativos y curriculares de gran impacto en la calidad de la función docente. Se trata del acceso y admisión a las instituciones superiores y la estructura y tipología de los programas de formación inicial. En relación con el primero, y como pone de manifiesto la profesora I. Egido (2020), los sistemas educativos europeos que han establecido procedimientos de selección previos a la entrada a las instituciones de formación inicial docente no han dejado de incrementarse, siguiendo las recomendaciones de Organismos Internacionales como la OCDE y la Unión Europea. Siendo cierta esta observación, detectamos modelos diferenciales en el seno de la Unión. De una parte, tenemos los países que diferencian con nitidez el acceso de la admisión. Son los casos de Finlandia y Francia. En Finlandia el acceso viene definido a través del ME (*Matriculation Examination*) que garantiza la cualificación competencial para el acceso a la Educación Superior. No obstante, habría que distinguir entre la admisión para la formación de la educación básica y la formación para la educación secundaria. La primera se expresa en el VAKAVA (Red de Cooperación y Selección Nacional en la Educación) (prueba competencial de 50 preguntas), más una batería de elementos selectivos como entrevistas, ensayos y pruebas de temas pedagógicos; es verdad que también son admitidos alumnos sin el VAKAVA, procedentes de los programas

profesionalizantes, si en las pruebas complementarias se considera que gozan de actitudes y condiciones para formarse como docentes (Granados, 2014). La admisión para la secundaria procede de las variadas exigencias para entrar en unas universidades u otras; a continuación, los estudios pedagógicos en el departamento de educación correspondiente. En ambos casos, la formación para el ejercicio profesional de la docencia está masterizada.

En el caso de Francia, se ofrece en los INSPEs (Institutos Nacionales Superiores de Profesorado y Educación) y se concreta en los MEEFs (*Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*). El M1 y el M2 comprenden teorías, disciplinas, Ciencias de la Educación y formación profesional, según el modelo consecutivo, para finalizar con el «concurs» y acceder a la formación en puesto de trabajo. El acceso requiere del BAC y la admisión cuenta con las notas del BAC, el tipo de BAC cursado, los centros frecuentados y el estado actual; es decir, el *Curriculum Vitae*.

También, en Alemania, la formación de profesores está masterizada y se caracteriza por ser de larga duración al incorporar los dos años de formación en puesto de trabajo y los exámenes de estado (al finalizar el Grado y al final del Máster). O también el caso de Italia, según el modelo 3 +2 +1 (los tres primeros años dedicados a la ciencia, la cultura y el conocimiento; los dos siguientes dedicados al estudio disciplinar y didáctico y el último concentrado en el TFA (*Toriccionio de Formazione Attiva*). No es el caso de España, cuya formación se concentra en el Grado para el ejercicio en Educación Infantil y Primaria.

4.3. Los métodos de formación

La formación profesional o práctica viene a ocupar un porcentaje del diseño curricular que se mueve entre el 20 y el 25 por ciento, colocada a lo largo de los cursos del programa formativo. Una formación profesional más estructurada en unos países como Finlandia, Portugal, Alemania, Francia o Italia y más genérica en otros, como en España, Holanda, Bélgica, Reino Unido o Irlanda. Destacaremos dos modelos de interés. Por una parte, el finlandés y, por otra, el de Italia. El primero viene definido a través del «modelo clínico» de colaboración institucional y curricular entre la escuela y la Facultad de Educación y expresada en tres tiempos con distintas funciones y prácticas; la inicial es meramente de observación; la avanzada de práctica docente observada (clínica) y la final de práctica con responsabilidad. Una práctica muy estructurada, tanto organizativamente como curricularmente; en la Universidad de Lapland se inicia con el *Practicum de Orientación (Guided Orientation Practicum)* centrado en el estudio del aula como un espacio sociopsicológico y cultural y el inicio del estudio de la identidad profesional; continua con el segundo año de prácticas centradas en el *Practicum Pedagógico (Guided Pedagogical Practicum)* centrado en el estudio del aula como contexto pedagógico y, dentro de esa interpretación, la investigación; el tercer practicum se llama *Practicum Didáctico (Guided Didactical Practicum)* en el que la investigación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kyro-Ammala, 2019). En el segundo caso, el TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*) está organizado por las universidades en colaboración con la administración educativa regional y se destina al refuerzo de las prácticas de laboratorio y otras actuaciones formativas, reduciendo el estudio de las disciplinas. Se accede a él a través de un test nacional con 60 preguntas y una prueba (oral y escrita) en la universidad de destino. El contenido de esta formación se enmarca, curricularmente, en las Ciencias de la Educación, las prácticas de laboratorio (talleres didácticos y pedagógicos) y las prácticas de observación y responsabilidad. La acreditación del programa se formula a

través de la superación de una prueba final ante profesores universitarios y alguno de los centros escolares. La acreditación da paso a la contratación y/o oposición para profesor permanente.

Es preciso poner de relieve también el peso de la investigación en la formación de profesores en algunos países como Portugal, Finlandia o Francia. Una investigación que asume el carácter de investigación-acción y que se incrusta en la formación profesional. Las formaciones basadas en la investigación tienen una larga tradición en Finlandia; actualmente se considera como la clave de la formación de profesores (Kyro-Ammala, 2019), dentro de cuyos procesos formativos (teóricos y prácticos) juega un papel curricular determinante a la hora de construir la identidad profesional del docente.

Tampoco debemos pasar por alto la fuerte implicación de las TIC en los procesos de formación de profesores, tanto en los programas de contenido como en las prácticas institucionales así como el gran despliegue que los investigadores del sector nos ponen de manifiesto a diario reclamando, incluso, una formación específica en el marco de las herramientas materiales (Gutiérrez, 2008; Cabezas *et al.*, 2021) y también la apuesta europea a través del Marco Estratégico Europeo de la Educación y la Formación ET 2020. Se trata del eterno debate entre las TIC como cultura y las TIC como herramientas.

5. Métodos de reclutamiento y formación en ejercicio

El acceso al ejercicio profesional de la docencia a través del reclutamiento depende, en buena medida, del modelo de organización del sistema educativo, de los programas de formación ofrecidos y del carácter de los procesos de transición. De tal forma que los países que aplican estrategias selectivas de entrada a la formación (al inicio o en medio del programa formativo) son sumamente flexibles en el proceso de reclutamiento, dado que han logrado, previamente, equilibrar la relación entre oferta y demanda. En algunos de nuestros estudios hemos puesto de manifiesto la importancia para la calidad, tanto de la formación como de la enseñanza, de dos tiempos/procesos como son el acceso/admisión y el reclutamiento (Vega, 2016). «Cuanto más exigentes son los estudios de formación de profesores en términos de calidad, más útiles resultan a los ojos de los estudiantes» (Jakku- Sihvonen y Niemi, 2011, p.45).

En el caso del modelo funcionarial del ejercicio de la función docente en Francia, el candidato, una vez superado el *Concours*, validada la formación como *functionnaire stagiaire* y, defendida y aprobada previamente la *Memoire*, al finalizar el MEEF 2, accede directamente a la condición administrativa de *functionnaire titulaire*. Por lo tanto, el punto central del reclutamiento está centrado en el *Concours*; este estaba colocado al finalizar el primer año de Máster. A partir del gobierno de Sarkozy (2007-2012), se ubicó al finalizar el Máster. De esta prueba son importantes algunos elementos analíticos como la tipología de primer y segundo grado, los cuerpos a los que se oposita (Agregation, CAPES, CAPEPS, CAPET, CPE, etc.), los perfiles (organizados por ramos de conocimiento como ciencias económicas y sociales), la estructura de las pruebas (elegibilidad y admisión; la primera se concreta en dos partes: el ensayo disciplinar y el dossier documental de una secuencia pedagógica; la segunda también consta de dos partes (orales): una sobre una situación profesional y otra sobre entrevista a partir de un dossier) y la composición de los tribunales (inspectores y profesores de universidad en el caso de CAPES; es decir, los formadores forman parte directa de los tribunales examinadores).

En el caso de Finlandia, el reclutamiento está directamente vinculado a la descentralización local del modelo de regulación, al riguroso sistema selectivo de acceso/admisión a la formación y, en tercer lugar, al buen nivel formativo de los egresados (tanto en cuanto al tiempo como a la pluralidad y calidad formativa). El índice de responsabilidad de los centros escolares en la asignación y distribución de recursos es *medio bajo* (PISA, 2012) dado que tanto la selección para la contratación como el despido de profesores y la asignación de la tabla salarial (de entrada y complementos) recae en las autoridades locales y en los órganos de participación en la educación, igualmente, domésticos.

La mayor fuerza del reclutamiento de profesores en el Reino Unido la asumen los centros escolares, tanto en la selección para la contratación como en el despido y asignación de las dotaciones salariales básicas y complementarias. Por ello, el índice de responsabilidad de los centros en la asignación y distribución de recursos es *alto* (PISA, 2012).

Como podemos comprobar, nos encontramos en el contexto europeo con modelos de reclutamiento altamente competitivos y otros mucho más flexibles. La clave parece estar, como ya hemos apuntado, en el modelo de acceso/admisión.

Por otra parte, juega un papel considerable, también, en los procesos de profesionalización de la función docente, la práctica procedente del sector empresarial conocida como inducción acompañada o sustituida por la de mentorización. Esta es una fórmula de transición al ejercicio profesional que, para el caso europeo, ya ha sido estudiada en varios documentos de Eurydice (especialmente el de 2015) a los que vamos a hacer referencia. En cuanto a la regulación de la inducción, el documento de referencia pone de manifiesto que en algunos países como España, Italia, Polonia, Inglaterra, Hungría, Rumanía o Grecia es obligatoria con una duración variable (en España de 3 meses a 1 año; en Italia, Polonia, Rumanía, Inglaterra...1 año; en algunos casos, como Hungría y Malta, se alarga hasta 2 años). En países como Alemania, Estonia o Escocia es recomendada. Y, en otros (Francia, Bélgica, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Islandia, Finlandia, Austria o Bulgaria), no existe como tal en los procesos de transición al ejercicio profesional. En cuanto a la participación, esta deja mucho que desear. En Italia, Finlandia y Suecia, en torno al 20 % de profesores han participado en programas de inducción formal. En España, Polonia y Portugal, por su parte, poco más del 30 % de docentes se han implicado. Sin embargo, en Bélgica, Francia, Reino Unido, Holanda, Croacia y Eslovaquia, se supera el 60 % de docentes de Educación Secundaria inferior que participan en actuaciones de inducción, pese a no ser considerada obligatoria. En cuanto al contenido de la inducción, esta se concentra en trabajo virtual cooperativo, sesiones de mentorización, actuaciones de planificación y programación con los equipos directivos, cursos y seminarios y colaboración con otros centros.

La mentorización tiene mayor cobertura regulatoria en calidad de obligatoria en muchos más países. Solamente se deja en manos de los centros en países como Finlandia, las Repúblicas Bálticas, Países Bajos y Bulgaria. Francia es el único país europeo en el que esta práctica formativa no está regulada, es decir, que tanto la inducción como la mentorización no son obligatorias, pese a que en este se produce el mayor desarrollo de la formación en ejercicio a través de la figura del titular interino como ya hemos puesto de relieve; el *stagiaire*.

Hay que destacar, en términos de participación, que son los docentes de menos de 30 años los que se implican más en estas actuaciones.

6. Los modelos de evaluación del desempeño docente

La evaluación es una herramienta que, a nivel educativo, permite realizar un seguimiento de los procesos o, incluso, de los sistemas educativos, de tal forma que determina si los procedimientos que se están empleando están siendo los correctos. Dicha evaluación está ligada, indiscutiblemente, con la calidad de los sistemas y esto, a su vez, con la calidad de los docentes (Barber y Mourshed, 2007; Hargreaves y Shirley, 2012). Cuando hablamos de la profesión docente, solemos hacer hincapié en la atracción, formación y retención, olvidando en ocasiones la evaluación, mecanismo fundamental para garantizar la formación y consecución en el tiempo de unos sistemas educativos fuertes y que responden a las necesidades de cada país. El informe TALIS (OCDE, 2020) nos viene a mostrar que las buenas condiciones laborales en las escuelas y los centros educativos ayudan a atraer a los mejores candidatos, retenerlos, mejorar su motivación y autoeficacia y, por último, a proporcionar los incentivos adecuados para la carrera y desarrollo profesional, apoyado de la evaluación de las fortalezas y debilidades del profesorado.

La supervisión y evaluación del profesorado debe de servir para aumentar la eficacia y mejorar los resultados de los estudiantes, de tal forma que el docente pueda recibir una retroalimentación que le permita identificar aquellos errores que repercuten negativamente en su práctica y, además, pueden servir para premiar y reconocer una enseñanza eficaz a través de incentivos o complementos. Para Isoré (2009), la evaluación docente puede responder a un modelo sumativo y/o formativo. Esa evaluación sumativa respondería al proceso orientado, por un lado, hacia la eficiencia educativa (cumplimiento de estándares), y, por el otro, a la equidad educativa (oportunidades para todos), valorando las acciones de los docentes para conseguir su objetivo principal que es el de mejorar los resultados de sus alumnos, dando lugar con ello a un proceso de rendición de cuentas y reconocimiento. La evaluación formativa, en cambio, requiere de una valoración cualitativa, que ofrece una retroalimentación positiva al profesor con el fin de mejorar su práctica docente en el aula. Una cuestión de interés, además de la funcionalidad de la evaluación del docente, es la referida a los actores de los procesos evaluadores; es decir, ¿a quién corresponde? Y, también, ¿el qué? (el contenido). Sobre la primera, algunos documentos insisten en los directores de los centros, los equipos directivos, el mentor del docente novel o supervisores, otros docentes (evaluación por pares) y organismos externos (OCDE, 2020).

En el contexto europeo, teniendo en cuenta los datos facilitados por Eurydice (2021), se constata la existencia de un grupo de países en los que la evaluación se lleva a cabo de forma interna en el propio centro educativo y por miembros de dicho centro (director o el equipo directivo). En países como Luxemburgo, Malta, Austria, Suecia o Suiza, la evaluación del profesorado corresponde exclusivamente al director del centro. Por su parte, países como Bélgica (comunidad flamenca), Chequia, Estonia, Eslovaquia o Albania, son los directores u otros miembros del equipo directivo los que realizan dicha evaluación. En el caso de Eslovaquia o los centros subvencionados de Reino Unido, es el supervisor directo el que realiza dicha evaluación. En cambio, en el resto de los países la evaluación se realiza tanto por agentes externos como internos; estos son los casos de Bélgica, Alemania, Montenegro, Macedonia del Norte, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Bosnia, Serbia, Portugal, Rumanía, Liechtenstein y Croacia.

Otra clasificación está relacionada con los objetivos y consecuencias que tiene la evaluación docente. Las consecuencias se relacionan con el desarrollo profesional, la rendición de cuentas o el cumplimiento de estándares, teniendo como principal objetivo la mejora de la práctica docente a través de procesos de retroalimentación y discusión. Las principales consecuencias que pueden darse de la evaluación de la práctica docente según el Informe TALIS (2018) son: 1. Aumento del sueldo o bonificaciones económicas, 2. Cambio en las posibilidades de promoción, 3. Nombramiento de un tutor o mentor para ayudar al docente a la hora de aplicar mejoras en su práctica, 4. Cambios en las responsabilidades laborales del profesor, 5. Despido o renovación y 6. Debate con el docente acerca de las medidas aplicables para subsanar las deficiencias en su práctica. En el caso de Eurydice (2021, p. 112) estas consecuencias quedan agrupadas en cuatro prácticas habituales: 1. Proporcionar observaciones para la mejora del rendimiento, 2. Permitir las promociones, 3. Permitir la mejora salarial y 4. Asignar bonificaciones o estímulos.

En consecuencia, se puede observar que la causa principal a la que lleva la evaluación docente está relacionada con la mejora del rendimiento del docente y de su práctica educativa (Bélgica, República Checa, Alemania, Estonia, Francia, Croacia, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Albania, Bosnia, Suiza, Liechtenstein, Montenegro y Serbia). Pero, además, hay países que, a mayores, ofrecen una evaluación sumativa que tiene como consecuencia la mejora salarial o la promoción profesional (Estonia, Francia, Hungría, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovenia, Reino Unido, Albania, Bosnia y Serbia). Por último, dentro de este afán evaluativo, hay países en los que, además, esta evaluación puede repercutir positiva o negativamente en los salarios de los docentes (República Checa, Francia, Letonia, Malta, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Bosnia y Liechtenstein).

Así mismo, la evaluación docente, también puede clasificarse en función de la frecuencia con la que se llevan a cabo estos procesos. Solo un 7 % de los docentes afirma trabajar en escuelas donde no se llevan a cabo procesos de evaluación, pero en países como Italia o España, estos porcentajes ascienden al 36 % y 25 %, respectivamente (OCDE, 2020). «Los períodos entre ejercicios de evaluación varían entre uno y seis años» (Eurydice, 2021, p.108). Existe un grupo de países donde los procesos de evaluación se realizan anualmente (Reino Unido, Eslovaquia, Suecia, Estonia, Rumanía, Eslovenia, Liechtenstein, Suiza o Albania). En otros países, esta evaluación está programada en un eje temporal mayor. Puede producirse cada seis años como en Serbia, o como en el caso de Chipre que no se produce hasta el décimo año del ejercicio de docente y a partir de ahí, se realiza cada dos años. El caso de España es muy particular, pues no existe una normativa de rango superior que regule la evaluación docente y son las Comunidades Autónomas las encargadas de formular y sistematizar las medidas oportunas para dicha evaluación. En este caso, solo Castilla la Mancha, Aragón, La Rioja y Asturias han promulgado normativas regulatorias bajo circunstancias específicas (Eurydice, 2021). Similar es el caso de los Länder alemanes, encargados de dictar la norma en torno a la evaluación del profesorado, con la diferencia de que, en Alemania, se han convertido en una práctica habitual.

Por último, parece importante considerar la relación que puede existir entre la evaluación docente y la profesionalización de los profesores. Como señala Schleicher (2018), la «profesionalidad se refirió históricamente al nivel de autonomía y de regulación interna

ejercido por los miembros de una ocupación» (p.103). Con la entrada del siglo XXI, la profesionalidad docente se entendió como la clave para las reformas educativas. Pero esta, ¿cómo puede medirse? Según Schleicher (2018), tres son los factores que componen dicha profesionalidad: conocimiento, autonomía y redes de compañeros. Como señala OCDE (2016), el conocimiento se refiere a los conocimientos necesarios para acceder a la profesión unido a los procesos de formación continua. La autonomía está relacionada con el poder de decisión que tienen los docentes (contenidos, materiales, metodología o evaluación). Y, por último, las redes de compañeros se entienden como la posibilidad de intercambiar información y apoyo de tal forma que se mejore la enseñanza.

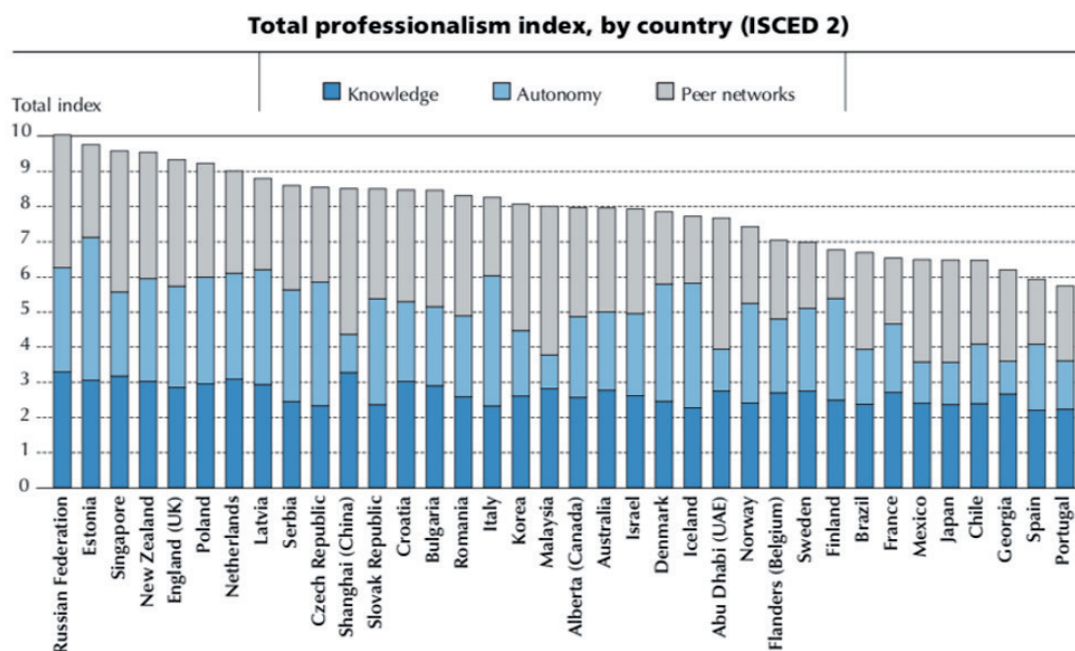


Gráfico 1. Índice de profesionalidad docente. Fuente: OCDE (2016, p. 105)

El gráfico 1 señala que los países en los primeros puestos de la distribución (Federación Rusa, Estonia, Nueva Zelanda o Singapur), en términos generales, llevarán a cabo dos de cada tres buenas prácticas, mientras que aquellos situados al final de dicha distribución (Portugal, España, Georgia, Chile o Japón) solo se beneficiarán de algo más de una de cada tres. Los países pertenecientes a Asia Oriental, Oriente Medio y América Latina conceden menos autonomía a sus docentes, lo que sugiere que la toma de decisiones puede estar influida por normas culturales, mientras que, por el contrario, estos países o economías enfatizan en las redes de iguales y los procesos de intercambio y retroalimentación entre docentes. Si observamos estos datos globales en relación con los países con mayores cotas de evaluación docente, no se puede afirmar que existe una correlación clara entre ambos factores. Reino Unido, Eslovaquia, Estonia y Rumanía, que realizan evaluaciones anuales a los docentes, están en puestos por encima de los 8 puntos en cuanto a profesionalidad, pero otros como Suecia, también en esta lista, se encuentran por debajo de los siete puntos. Italia, caracterizado por su falta de evaluaciones anuales supera esos 8 puntos, pero España, en su misma situación, se encuentra en el penúltimo puesto de esta distribución con menos de 6 puntos, lo que indica un bajo nivel comparativo de profesionalización de los profesores.

7. Discusión y conclusiones

Como hemos tenido la ocasión de poner de manifiesto, la perspectiva europea de la formación inicial del profesorado no se debe tanto a la agenda educativa de los organismos internacionales dado que, a pesar de algunos documentos de interés (OCDE, 2015; OCDE, 2016 a; OCDE, 2018; Schleicher, 2018), no se ha producido una dedicación investigadora de especial relevancia ni sobre el profesorado ni sobre la formación y reclutamiento de este. Ésta se debe, básicamente, a dos tipos de transferencia; una que podemos considerar interna (entre países y, sobre todo, como consecuencia de estudios, informes, medidas, premios, etc. de los organismos, programas y redes europeos) y otra externa, que vendría expresada en la proyección de modelos, influencias y políticas en contextos como el africano, el americano y el asiático, especialmente. No obstante, para Tikly (2004), la globalización de la formación docente y el desarrollo de la enseñanza global vienen marcadas por las relaciones de poder representadas en las agencias internacionales. En nuestro caso, el papel de las agencias lo asumen las instituciones europeas. Sin embargo, los modelos y prácticas de formación de profesores se expresan de forma más nítida a través de las políticas nacionales de formación acompañadas, apoyadas y completadas con las aportaciones de los programas europeos. Lo global, lo nacional y lo europeo no son conceptos determinados geográficamente, sino, más bien, cuerpos de conocimiento contruidos bajo unas mismas trayectorias políticas.

La profesión docente no es atractiva para los jóvenes. Sin embargo, el discurso sobre la atracción y las medidas (sociales y académicas) siguen aumentando; bien es verdad que no tanto en «perspectiva europea» cuanto en los distintos marcos nacionales. Además, en algunos países europeos se constata un problema de «escasez de profesores». ¿Está la escasez de docentes vinculada a la atracción? En principio parecería que sí; esto significa que los países con falta de profesores son los más «débiles» en políticas y prácticas de atracción. Pero no siempre esa relación es positiva. Un gran atractivo hacia la profesión docente viene de la mano del estatus funcional de los docentes en buena parte de los países europeos. Es, en estos países, donde la demanda supera la oferta. ¿Esto significa que existen políticas de atracción? Pues, no necesariamente. Estos países es verdad que gozan de una oferta de docentes que supera la de plazas vacantes; se forman muchos más profesores de los que el sistema educativo requiere. El problema no es tanto la atracción cuantitativa sino la más importante, la cualitativa. Esta debilidad se comprueba en la escasa identidad profesional, en la desmotivación e interés en la función docente, en las deficiencias formativas, en el reclutamiento competitivo, en la desconfianza social y en la «ética profesional». No se trata tanto de atraer a los jóvenes hacia la profesión docente, cuánto de atraer a los jóvenes más «adecuados»; este es el reto que algunos países europeos ya han superado pero que, en muchos otros, es difícil de conquistar dado que ni la academia ni la política apuesta por un refuerzo social y organizativo de la atracción. Como ejemplos de estos «desajustes» tenemos a España y Francia. En el primero, resulta muy difícil establecer medidas tanto de evaluación del desempeño docente como de admisión a los programas de formación porque se interpreta como una forma de limitar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. No obstante, algunos territorios ya han comenzado a establecer algún tipo de pruebas de admisión. En el segundo caso, recordamos la negativa de J. Lang (2011) a la masterización de la formación de docentes alegando que suponía un drástico recorte al acceso de las clases populares a estudios universitarios.

Nos encontramos en el contexto europeo con modelos de reclutamiento altamente competitivos y otros mucho más flexibles. Estos modelos de acceso al ejercicio de la función docente vienen definidos desde las políticas nacionales y las identidades curriculares de los sistemas educativos de los países. No obstante, en los modelos funcionariales el proceso es más competitivo y riguroso en términos administrativos. Y sin un equilibrio entre oferta y demanda, superando la primera a la segunda. En los países más «flexibles» suele acompañarse mejor la relación oferta/demanda, se refuerzan los procesos de acceso/admisión y se apoya la calidad formativa. Con diferencias importantes en cuanto a la composición de las comisiones de selección. La clave parece estar, como ya hemos apuntado, en el modelo de acceso/admisión. La inducción en los países del sur suele ser obligatoria y en los del norte voluntaria. Y, paradójicamente, en los que no es obligatoria está mucho más desarrollada y se formula en términos de «formación en puesto de trabajo». Es decir, es más una cuestión «profesional» que «política».

En relación con la evaluación del desempeño, se constata que en la mayoría de los países del entorno europeo los actores son agentes externos y/o internos. En algunos países, solamente son agentes internos (director, equipo directivo) los encargados de la supervisión de las prácticas escolares de los profesores. Estas políticas evaluadoras de la función docente pretenden mejorar el rendimiento y calidad de la función docente, las condiciones salariales y también la carrera profesional. No obstante, no parece tener relación la evaluación de la función docente o de los profesores con el nivel de profesionalización del ejercicio de la enseñanza. Es decir, la evaluación del desempeño de los profesores no nos garantiza, por sí misma, la profesionalización de las prácticas pedagógicas de aula.

Nuestros objetivos de partida se cumplen holgadamente dado que, como hemos tenido la ocasión de probar y comprobar, contamos con aproximaciones comunes en los distintos países de la Unión Europea, buena parte procedentes del EEES, y también con divergencias considerables como la denominación de las instituciones formadoras, las estrategias de acceso/admisión, el distinto contenido de la evaluación de la función docente o las diferenciales prácticas de reclutamiento (en buena medida vinculado a los modelos laborales del ejercicio profesional).

¿Qué podemos y debemos pensar en relación con el futuro? Dada la progresiva internacionalización de la educación y, cómo no, de la formación de profesores, parece razonable pensar en un incremento de los elementos comunes de la formación y del ejercicio; es decir, que el EEES no se mantenga solamente en cuestiones de forma y de administración, sino que se introduzca en el ámbito curricular y metodológico de las prácticas académicas. Esto nos debería llevar a mayores cotas de armonización en los procesos de acceso/admisión, en los contenidos programáticos de la formación (estructura, relación teoría práctica, métodos abiertos, mayor peso formativo de la investigación, etc.), en las estructuras masterizadas de toda la formación, en los procesos de reclutamiento (colaborando el cuerpo de profesores en ejercicio con el cuerpo de profesores formadores) y a una mayor interacción formativa (institucional, metodológica y curricular) entre los establecimientos escolares y los centros universitarios de formación de profesores.

No obstante, el «carácter nacional o territorial», dada la fuerza de la tradición y la inercia y las especificidades culturales y lingüísticas, no creemos que sufra cambios importantes. La educación y, por ende, la formación, están y deben estar muy apegadas curricularmente al contexto local y nacional de referencia. Ambas perspectivas son plenamente compatibles.

8. Referencias

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Bernal, A. & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp.55-70
- Burn, K., and Menter, I. (2021). Making sense of teacher education in a globalizing world: The distinctive contribution of a sociocultural approach. *Comparative Education Review*, 65 (4), 770-789. <https://doi.org/10.1086/716228>
- Cabezas, M., Casillas, S. & García, F.J. (2021). The digital competence of pre-service educators. The influence of personal variables. *Sustainability*, 13 (4), pp.1-14.
- Checchi, D., Mattei, P. (2021). Merit pay for schoolteachers in Italy, 2015-2016: a new regime of education accountability? *Comparative Education Review*, 65 (3), 445-466. <https://doi.org/10.1086/714963>
- Comisión Europea (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), pp.221-258.
- Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O., Bourgeois, A., & Balcon, M. P. (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo: informe de Eurydice*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/917260>
- Dimas-Rangel, M.I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. & Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3 (7), pp.12-19.
- Dutch Government (2011). *Teaching 2020. A strong profession*. Dutch Government.
- Egido I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- European Commission (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. Final report. Vols. I y II. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Fullan, M. (2011). *Change leader. Learning to do what matters most*. A Willey Imprint.
- Fullan, M. (2019a). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2019 b). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- García, E. & Manso, V. (2011). Reforma educativa y formación inicial de profesores de enseñanza secundaria en Portugal. Especial referencia a la región de Tras-os-Montes e Alto Douro. En Vega Gil, L. (ed.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (137-160), Tirant lo Blanch.
- González-Morales, O., y Santana-Vega, L. (2020) Diseño de un plan de acción para la empleabilidad de los universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (88), pp. 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>
- Granados, L. P. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (12). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306>
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización digital del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), pp. 191-206.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OCDE.
- Jaku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (eds.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Kaleida.
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista iberoamericana de educación*, 50 (1), pp. 1-8 <https://doi.org/10.35362/rie5011850>
- Kyro-Ammala, O. (2019). Initial Teacher Education at the University of Lapland. En Paksuniemi M. and Keskitalo, P. (eds.), *Introduction to the Finnish Educational System* (51-66). Brill/Sense
- Kouhsari, M., Chen, J., and Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factor based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education*. V. 18, 3. <https://doi.org/10.1177/17454999221143847>
- Lang, J. (2011). *Pourquoi ce vandalisme d'état contre l'école?* Éditions du Félin.
- Lundahl, L., Gruffman Cruise, E., Malmros, B., Sundbaum, A. K., & Tieva, Å. (2017). Pedagogisk rum-tid och strategier för aktivt lärande i högre utbildning. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 11(1), 16-32. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-460&pid=diva2%3A1268566>

- Magro Gutiérrez, M., Hus, V., Hegedis, P., and Carrascal Domínguez, S. (2021). Student of primary education degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 162-189. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- Manso, J., Matarranz, M^a., y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 23 (3), 15-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74502>
- Manso, J., y Garridos-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, (393), 293-319. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854>
- Merino, C., Monreal, I. y Cortón, M. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, pp. 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews for evaluation and assessment in education*. OCDE.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV OCDE Publishing.
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. OCDE/Santillana.
- OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: insights from PISA*. PISA, OCDE Publishing.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I & Volume II). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE.
- Pont, B., Nurche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1. Política y práctica*. OCDE.
- Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (no) evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años, vista a través de TALIS. *Revista Española de Educación Comparada*. 43, 400-430. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718>
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. OCDE/Santillana.
- Sorensen, T.B., and Domay, X. (2021). The teaching professions and globalization: A scoping review of the anglophone research literature. *Comparative Education Review*, 65 (4), 725-749 <https://doi.org/10.1086/716418>

- Stromquist, N. P. (2018). *La situación del personal y la profesión docente en el mundo*. Internacional de la Educación.
- TALIS (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative education*, 40(2), 173-198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>
- Vega, L. (2016). Modelos globales de formación de profesores. La calidad basada en los procesos de transición. En J. M. Fernández Soria y otros (eds.), *La formación del profesorado de educación secundaria* (122-135). Tirant lo Blanch.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, pp. 268-291. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>