



Programa de Millora  
i Innovació en la Formació de Mestres

# LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

---

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL MODELO FORMATIVO

DOCUMENTO DE TRABAJO

DOCSMIF4ES

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas.



Puede consultarse la licencia completa en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Segunda edición: diciembre de 2017

Ametller, J.; Codina, F. (coord.) *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF núm. 4es. 2017.

## ÍNDICE

Presentación .....	3
1. Educación y sociedad: escenarios de futuro .....	5
2. La evolución de la educación formal.....	13
La transformación de los centros educativos .....	14
La transformación de la función docente.....	15
3. Bases para la mejora de la formación de los futuros maestros y profesores .....	19
Conocimientos y competencias de los futuros docentes .....	19
Planificación de las necesidades docentes a medio y a largo plazo .....	24
Mejora del prestigio de la profesión y de los estudios de maestro.....	25
4. Elementos estructurales básicos de un nuevo modelo de formación inicial.....	28
Replanteamiento del modelo pedagógico.....	28
Selección de los aspirantes a los estudios que preparan para la docencia .....	29
Estructura de los estudios que preparan para la docencia.....	31
5. Conclusiones .....	37

## PRESENTACIÓN

---

El presente documento es el resultado de las aportaciones realizadas por varias personas vinculadas a la educación y a la formación de docentes que, de forma continuada o puntual, en un periodo que va de principios de 2014 a finales de 2016, han participado en las sesiones de un grupo de trabajo que, en el marco del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros, recibió el encargo de formular una propuesta para la mejora global de la formación inicial de los futuros docentes en Cataluña.

Una primera versión de este documento fue enriquecida con las aportaciones realizadas en un seminario que tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Barcelona el 14 de diciembre de 2016, en el que participó profesorado de las facultades de todas las universidades que intervienen en la formación de docentes, personas vinculadas al Departamento de Enseñanza y a la Secretaría de Universidades de la Generalitat de Cataluña, y representantes de colectivos y asociaciones de maestros y profesores. Fruto de este seminario, se redactó una segunda versión del documento, que el 9 de mayo de 2017 se presentó y debatió en una sesión de trabajo en la que intervinieron representantes de los demás grupos de trabajo MIF y de la asociación Rella de maestros y profesores jubilados. Como resultado de las aportaciones realizadas en este segundo encuentro, el documento fue objeto de una nueva revisión, que es la que ahora se presenta.

El documento tiene un doble carácter, reflexivo y propositivo, y está estructurado en cinco partes. La primera explora la previsible evolución de las exigencias educativas en función de los diferentes escenarios de futuro generados por los cambios sociales en curso. En la segunda parte, se abordan las profundas transformaciones que ya está experimentando actualmente la educación formal. A partir de las consideraciones formuladas en estos dos primeros apartados, se plantean en el tercero las bases sobre las que se debería diseñar una mejora sustancial de la formación inicial de los futuros docentes. En el cuarto apartado, se propone un conjunto de elementos estructurales que contribuirían a mejorar el modelo de formación inicial de maestros y profesorado en

Cataluña. Finalmente, en el apartado de conclusiones, se hace una recopilación sumaria de las propuestas concretas expuestas a lo largo del documento.

La pretensión de las personas que han intervenido en las sesiones del grupo de trabajo y de las que se han encargado de redactar el documento no ha sido otra que la de aportar reflexiones y propuestas para un debate amplio y abierto, a partir del cual se pueda empezar a articular un consenso básico de los agentes educativos, sociales y políticos sobre las reformas necesarias para lograr una mejora sustancial de la formación inicial de los docentes en Cataluña.

## 1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: ESCENARIOS DE FUTURO

El carácter líquido, cambiante e imprevisible de nuestras sociedades complica considerablemente cualquier intento de pensar en clave de futuro el sistema educativo y, en particular, las necesidades formativas tanto de los docentes ya en activo como de los futuros docentes que se encuentran ahora en proceso de formación. Las tentativas de dibujar escenarios de futuro más o menos realizables se topan con dificultades de todo tipo porque cualquier predicción resulta problemática, dada la multiplicidad de los elementos implicados y los factores desencadenantes, a menudo con consecuencias contrapuestas: evolución tecnológica, sistema económico, mercado laboral, modelos familiares, ocupaciones del tiempo libre, modelos de convivencia, evolución del sistema educativo, etc.

No obstante, las previsiones apuntan hacia sistemas más abiertos y flexibles, con un control más estrecho sobre aspectos de salud personal y seguridad colectiva, en un contexto globalizado que requerirá competencias que aseguren la movilidad y la capacidad de trabajar y relacionarse en entornos pluriculturales y plurilingües; también es previsible que se haga obvia la necesidad de pensar en verde como garantía de sostenibilidad y de subsistencia.

Por lo tanto, a la hora de imaginar las necesidades y requerimientos del futuro sistema educativo, no nos podemos ceñir a un límite territorial específico, sino que hay que situar los pronósticos locales en contextos globales. En este sentido, diversos organismos internacionales publican informes periódicos sobre la evolución futura de la sociedad y de los sistemas educativos. Por ejemplo, el proyecto *Schooling for Tomorrow*,<sup>1</sup> promovido por la OCDE desde 1997, es una referencia ineludible en este terreno. Más recientes son los encuentros del *World Innovation Summit for Education (WISE)*, promovido por Qatar Foundation y financiado por Banco Santander, que desde 2009 reúnen a expertos de todo el mundo para debatir sobre el futuro de la educación. Organismos gubernamentales supranacionales, como la Unión Europea (por medio de Eurydice

---

(1) Disponible en <http://www.oecd.org/edu/ceri/centreforeducationalresearchandinnovationceri-schoolingfortomorrow.htm>

pero sobre todo con resoluciones de la Comisión Europea) o la Organización de Estados Iberoamericanos (por medio del portal SITEAL), también proyectan escenarios de futuro hipotéticos sobre la educación.

El último informe de la OCDE de carácter prospectivo, *Trends Shaping Education*,<sup>2</sup> publicado en 2013, proponía un análisis exhaustivo a partir de cinco ámbitos, que se desglosan en siete subapartados para cada ámbito. Los temas tratados eran los siguientes:

- **Globalización:** migración y movilidad; presión en las fronteras; globalización inevitable; reequilibrios mundiales; mundo natural en riesgo; pensar en verde; fractura internacional entre ricos y pobres.
- **Bienestar y estilo de vida:** vida urbana y crecimiento de las megaciudades; bienestar en un paisaje urbano; comunidades más seguras; guerra y paz a escala internacional; cuerpo y sociedad; inversión en salud; participación política.
- **Habilidades y mercado laboral:** incorporación masiva de las mujeres al mundo laboral; conciliación; habilidades laborales; economías del conocimiento; innovación; trabajo flexible; desigualdades sociales.
- **Familias:** sociedades que envejecen; estructura familiar; paternidad atrasada; presupuesto familiar; salud infantil y adolescente; educación y promoción social.
- **Conectividad:** acceso universal; uso exponencial de internet; el mundo en el bolsillo; sociedad digital; diversidad local; personalización digital; riesgos emergentes. En este aspecto cabe tener en cuenta el informe *Agenda Digital per a Catalunya 2020*.<sup>3</sup>

La edición de 2016 de este informe matiza y amplía las contribuciones de la anterior, agrupándolas en función del ámbito de acción, desde el más general al más concreto: mundo globalizado, estados-nación, ciudades, familias y tecnologías en el día a día. Sin

---

(2) Disponible en <http://www.oecd.org/edu/ceri/trendsshapingeducation2013.htm>

(3) Disponible en <http://smartcatalonia.gencat.cat>

embargo, en la edición de 2013, el informe combinaba análisis realizados desde disciplinas varias (demografía, ecología, economía, sociología, politología, psicología social, antropología, salud, ingenierías varias, etc.) con la presentación de una gran cantidad de datos en forma gráfica; y para cada uno de los ámbitos proponía más de 100 interrogantes dirigidos al sistema educativo. De entre estos interrogantes, vale la pena señalar algunos que apuntan a cuestiones que inciden en la formación del profesorado en la medida en que implican necesidades formativas nuevas.

- *Cuestiones relacionadas con problemas sociales.* A menudo se recurre a la educación para resolver problemas sociales, y esta demanda genera nuevos retos e interrogantes. ¿Qué papel debe desempeñar la escuela en la prevención de la delincuencia? (Por ejemplo, ¿se debe mantener dentro del sistema educativo a los jóvenes con riesgo de caer en ella?). ¿Cómo deberían abordar los docentes la desigualdad de oportunidades educativas? ¿Cómo se puede concienciar a los alumnos, en los países de la OCDE, sobre los problemas globales de desigualdad? ¿Qué papel pueden desempeñar los docentes a la hora de cuestionar las actitudes y los problemas que se derivan de los estereotipos sociales y de género, y qué preparación necesitan para hacerlo?
- *Cuestiones relacionadas con las estructuras familiares.* Las estructuras familiares y de convivencia han ido cambiando en las últimas décadas. En el futuro cada vez será menos habitual la convivencia de diferentes generaciones en el mismo hogar: ¿qué impacto tiene esto en el aprendizaje intergeneracional? En el futuro inmediato, un porcentaje creciente de nuestra sociedad estará formado por personas de edad avanzada, muchas de ellas sin pareja y sin hijos: ¿serán capaces los sistemas educativos de ayudar a mantener a estas personas conectadas a la sociedad?
- *Cuestiones relacionadas con el modelo de sociedad.* En sociedades cada vez más urbanas irá disminuyendo el número de niños que experimentan directamente otras realidades geográficas, sociales y culturales: ¿qué papel debe tener la educación a fin de concienciarlos de estas otras realidades? Otro cambio social ha



sido la conversión de los niños y de los adolescentes en consumidores. Esto ha hecho que se conviertan en un objetivo específico de la publicidad comercial, lo que plantea la necesidad de formarlos como consumidores: ¿debería la escuela enseñar a los niños a analizar el impacto de los mensajes publicitarios? Si es así, ¿a partir de qué edad? Un ejemplo de este peso creciente de los niños y los adolescentes en la economía es su acceso precoz a la tecnología de consumo, como los teléfonos móviles: ¿qué espacio y qué usos debe tener esta tecnología en el aula y en el aprendizaje? Un elemento que acompaña la socialización de las tecnologías de la comunicación es el peso que va ganando internet como ámbito de estudio, trabajo y ocio. Se trata de un ámbito multilingüe que crea oportunidades tanto para el profesorado como para los alumnos: ¿cómo podría aprovechar la formación del profesorado este potencial?

- *Cuestiones relacionadas con el mundo del trabajo.* En los últimos años se ha producido un cambio profundo del mundo laboral. El modelo escolar actual todavía está centrado en la formación para un modelo de mundo laboral relativamente estable, ahora en vías de desaparición. El modelo laboral emergente plantea a la escuela el reto de formar a los alumnos en todas aquellas habilidades que les den acceso a un empleo de mejor calidad: ¿deberían cooperar los educadores con los empresarios y otros agentes sociales y económicos para responder adecuadamente a este reto? Además de las competencias nuevas que requerirán los nuevos puestos de trabajo, todo parece indicar que los futuros trabajadores deberán cambiar a menudo de trabajo y empresa: en el marco de la educación a lo largo de la vida, ¿qué respuesta deberá dar el sistema educativo?

Por su parte, el World Innovation Summit for Education (WISE) presentaba en 2014 una encuesta,<sup>4</sup> llevada a cabo entre 650 expertos mundiales en educación, sobre la escuela de 2030. Según los resultados recogidos, destacaban tres aspectos que caracterizarán a la escuela que tendremos dentro de 15 años: conectividad, red e individualización. En clave pedagógica, esto implicará desarrollar tres estrategias: gestión,

---

(4) Disponible en <https://www.wise-qatar.org/future-school-2030>

colaboración y creatividad. La encuesta de 2015,<sup>5</sup> de la misma institución, subrayaba la necesidad de los sistemas educativos de conectarse al mundo real y alertaba de que había que incrementar la inversión en educación y fortalecer la profesión docente mediante la creación de nuevas oportunidades de desarrollo profesional como estrategia clave para atraer y retener al profesorado.

La necesidad de adecuar la educación a los cambios del modelo económico también se trató en un debate de 2014 convocado por la OCDE: *Conference on Productivity Growth and Innovation in the Long Run*.<sup>6</sup> Uno de los puntos que suscitó más polémica fue la dificultad de mantener el bienestar actual a pesar de la caída de la productividad, y por tanto del crecimiento económico, que los países occidentales vienen sufriendo desde hace tres décadas. En este contexto, se postulaba que los sistemas educativos deberían garantizar un tipo de formación que permitiera mantener e incrementar los niveles actuales de productividad y de innovación; un modelo de formación basado en la transmisión de las habilidades y los valores relacionados con la creatividad, la iniciativa y el emprendimiento.

Además, la UNESCO presentaba en 2015 uno de sus habituales documentos programáticos en el que expresaba la opinión de un grupo de expertos sobre la educación que ha de venir: *Replantear la educación*.<sup>7</sup> El texto se orienta a reforzar la idea de la educación como bien común a partir de tres ejes: sostenibilidad, humanismo y complejidad. En este marco, la profesión docente resulta esencial a la hora de articular un sistema educativo que dé respuestas a las necesidades cambiantes de la sociedad. En particular, el texto recoge un apartado específico sobre los retos de la profesión docente, que comienza recordando las dificultades materiales que están experimentando los sistemas educativos debido a los ajustes presupuestarios y al acceso masivo a la educación formal.

---

(5) Disponible en <https://www.wise-qatar.org/education-real-world-skills-gap>

(6) Disponible en <http://www.oecd.org/economy/productivity-growth-and-innovation-in-the-long-run.htm>

(7) Disponible en <http://www.unescocat.org>

En un horizonte más cercano, la estrategia Europa 2020,<sup>8</sup> presentada en 2010 por la Comisión Europea, planteaba tres prioridades para relanzar la economía y situar a Europa en el primer nivel de la competitividad mundial.

- Crecimiento inteligente, que promueva un modelo económico basado en el crecimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible, que promueva un modelo económico que haga un uso más eficiente de los recursos, es decir, una economía más verde y a la vez más competitiva.
- Crecimiento integrador, que promueva un modelo económico con un nivel elevado de empleo que favorezca la cohesión social y territorial.

En el contexto europeo, el documento comunitario de carácter estratégico *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*,<sup>9</sup> de 2012, defendía «un cambio fundamental en la educación, centrado en los *resultados de aprendizaje*, es decir, los conocimientos y las competencias que adquieren los estudiantes». En concreto, la estrategia propuesta perseguía los siguientes objetivos:

- Poner más énfasis en las competencias transversales y las competencias básicas.
- Aumentar los niveles de competencia en lenguas extranjeras.
- Mejorar los sistemas de formación profesional y aumentar las oportunidades y los niveles de aprendizaje en el puesto de trabajo.
- Mejorar el reconocimiento de cualificaciones adquiridas fuera del sistema formal.
- Apostar por los recursos educativos de acceso abierto que permite la tecnología.

En una perspectiva más cercana, es conveniente reflexionar sobre el grado de decisión que Cataluña, como país, puede tener en la configuración del sistema educativo y, por extensión, en la formación del profesorado. En el contexto actual debería relati-

---

(8) Consúltese la web <http://ec.europa.eu>

(9) Ref. COM(2012) 669 final. Disponible en <http://ec.europa.eu/>

zarse bastante la idea de *soberanía educativa*, dadas las constricciones que en estos momentos caracterizan la situación de la educación en Cataluña. En primer término, en clave normativa, las competencias en educación por parte de las comunidades autónomas del Estado español, a pesar de ser amplias, son más de tipo administrativo que no político. De hecho, el diseño del sistema educativo, en lo que se refiere tanto a los contenidos básicos de los currículos escolares como a los criterios para acceder a la función docente, corresponde al gobierno español, el cual, a su vez, en muchos aspectos de política educativa debe aplicar directrices y orientaciones generales provenientes de la Unión Europea. En otro plano, la presión de los organismos internacionales, como acabamos de ver, se concreta en las publicaciones periódicas, como los informes trienales PISA, que influyen en el discurso de los medios de comunicación, en la formación de la opinión pública y en los criterios de los expertos, y que al final condicionan a los políticos a la hora de tomar decisiones.

Para seguir profundizando en el estudio de las necesidades del sistema educativo y del modelo de formación inicial del profesorado, hará falta disponer de estudios específicos del ámbito catalán. En concreto, será conveniente: seguir mejor la evolución demográfica, dados los cambios en términos de salud, envejecimiento o saldos migratorios; prever el impacto de los cambios tecnológicos inmediatos, en un mundo marcado por la ubicuidad, la movilidad y la colaboración en entornos virtuales; y sopesar las consecuencias de los ciclos económicos discontinuos y de un mercado laboral precarizado y extremadamente flexible, etc.

Además, el análisis y la previsión de la evolución del contexto social y del marco de relaciones políticas acabarían de dibujar un panorama más preciso para poder anticipar los cambios que se producirán en el sistema educativo. Sin duda, estas transformaciones vendrán por vías tanto internas como externas al sistema. Además de los cambios producidos por fenómenos como los mencionados, hay que contar también con los cambios que el mismo sistema educativo sea capaz de ir introduciendo, a consecuencia de los movimientos globales de reforma educativa promovidos por los organismos internacionales y las grandes corporaciones. Y además, por supuesto, por aquellos cambios in-

ternos impulsados por los profesionales de la educación con una voluntad de renovación pedagógica, que probablemente serán los más importantes desde el punto de vista cualitativo.

## 2. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

A la hora de pensar en la formación de los nuevos profesionales de la educación, es importante prever no solo los cambios que afectarán a la formación básica de nuestros niños y jóvenes, sino también las necesidades formativas que tiene actualmente y las que tendrá en el futuro inmediato el conjunto de la población de nuestro país. En lo que se refiere a este segundo aspecto, cabe resaltar dos hechos importantes:

- El escaso nivel formativo de la población de Cataluña y del resto del Estado español, puesto de manifiesto en el informe de la OCDE *Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*.<sup>10</sup> Este bajo nivel global se traduce en la falta actual de titulados medios o técnicos. Esta realidad es el producto de muchos factores, como las migraciones recientes o los índices altos de fracaso y de abandono escolares de los últimos años, favorecidos por un modelo económico que se había basado de forma desproporcionada en la construcción y en servicios que requerían mano de obra poco formada.
- Los cambios en el mundo económico y en las relaciones laborales provocados por la innovación tecnológica permanente, la flexibilización y la precarización de los contratos de trabajo, y también por el crecimiento del autoempleo y el emprendimiento. Todo ello plantea la necesidad de una formación continua de todos los trabajadores a lo largo de la vida que les permita adaptarse a los cambios constantes del modelo productivo.
- Por otra parte, las necesidades formativas concretas derivadas de las perspectivas económicas y laborales no deberían hacernos perder de vista que la función esencial de la escuela es la de formar personas, haciendo aflorar las capacidades del alumno para que llegue a ser autónomo, creativo y competente en los ámbitos sociales y productivos cuando lo necesite.

---

(10) Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>

Es de prever que estos dos hechos comportarán graves dificultades para el empleo futuro de algunos grupos sociales, especialmente de las personas mayores de cuarenta años y de los jóvenes sin formación básica. Será necesario, así pues, diseñar planes generales y amplios de formación profesionalizadora en competencias y habilidades básicas destinados a estos colectivos, que deberían ser llevados a cabo por maestros y otros profesionales.

## LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El sistema educativo ya hace tiempo que está inmerso en un cambio profundo. Al cumplimiento de las funciones tradicionales de los centros educativos, se han añadido nuevas demandas de eficacia (grado de consecución de los objetivos) y de eficiencia (grado de utilización de los recursos en relación con los resultados obtenidos).

En este marco, se ha convertido en una prioridad la activación de lo que se denomina trabajo en red, en el que el centro educativo es uno de los agentes clave debido a la cantidad de recursos humanos y materiales de que dispone, y también por el hecho de ser una institución respetada, y uno de los pocos espacios donde se convive *en y desde* la diversidad social. Debe entenderse la convivencia como «la necesaria relación entre personas basada en redes de sentido compartido» (tal como se expresa en el documento *Projecte de convivència i èxit educatiu*,<sup>11</sup> del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña). Percibir el centro escolar desde esta perspectiva es hoy un principio clave, que exige tanto la implicación global de todos los agentes sociales como la cooperación de alumnos, familias y docentes.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que, a la estructura estricta del centro educativo y a su actuación específica habría que sumarles los recursos y las acciones de otras redes públicas o privadas del entorno (bibliotecas, museos, centros de tiempo libre, etc.) que multiplican su incidencia educativa. El conjunto de esta oferta escolar y educativa tiende a ser sopesada detenidamente por las familias a la hora de elegir la

---

(11) Consúltese la web <http://xtec.gencat.cat>

escuela. Una propuesta a desarrollar será, así pues, el diseño de un modelo de *escuela a tiempo completo*, es decir, un modelo de escuela que se inscriba en una oferta educativa global en colaboración con otras entidades e instituciones del entorno. Además, la necesidad actual de plantear la educación a lo largo de la vida obliga también a superar los límites del espacio y el tiempo escolares, ampliando y diversificando su incidencia. En este marco, es evidente que la necesidad de gestionar la acción educativa desde la interacción de múltiples actores articulados en red (con un papel clave de los padres y las madres) reclama unos modelos nuevos de liderazgo que fomenten la participación y el trabajo en equipo.

## LA TRANSFORMACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

El *hacer escuela* también se ha modificado profundamente. El trabajo por competencias, la aplicación de las nuevas tecnologías a la didáctica y la diversidad del alumnado hacen que la idea tradicional de una escuela básicamente transmisiva haya quedado superada por el nuevo concepto de una escuela participativa, cooperativa, inclusiva y vinculada al entorno: *la escuela que aprende*. El centro de esta escuela ya no es el profesorado, sino el alumnado que piensa, opina e interactúa. La función del profesorado es orientar y acompañar a las personas y sus aprendizajes. En este nuevo marco pedagógico, se hace necesario impulsar una nueva cultura en el seno del centro educativo que englobe a toda la comunidad educativa y aporte una reflexión en torno a estos puntos:

- Cómo modificar el sistema organizativo
- Cómo promover el cambio cultural entre el profesorado
- Cómo gestionar el proceso educativo en contextos digitales
- Cómo potenciar el trabajo colaborativo
- Cómo provocar el cambio cultural entre los alumnos y las familias

A partir de estos principios, el papel de los maestros y los profesores sería:

- Apoyar activamente al estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Diseñar contextos de aprendizaje que estimulen el pensamiento de los estudiantes y la co-construcción de significado.



- Animar al alumnado a utilizar su capacidad creativa, a ser crítico y a plantearse puntos de vista alternativos.
- Facilitar el análisis conjunto de cómo se adquiere el conocimiento, de forma que se promueva la metacognición (es decir, la capacidad de observar, analizar y regular el propio proceso de aprendizaje).
- Gestionar las herramientas y los recursos tecnológicos para mejorar los procesos de gestión y construcción del conocimiento.
- Evaluar para aprender o evaluar formativamente, lo que conlleva entender la evaluación como un elemento formador, que necesariamente debe considerar no solo los resultados, sino también el proceso de aprendizaje.

Así pues, adquiere especial relevancia el rol del docente como tutor que acompaña activamente al alumno en los procesos de aprendizaje en colaboración con el resto de personal del centro y con los agentes educativos del entorno.

En cuanto a los alumnos, hay que tener en cuenta que actualmente la mayoría se familiariza con las herramientas digitales deprisa y desde muy pronto. Si bien la escuela debe saber sacar el máximo rendimiento de este fenómeno, también debe proponerse formarlos y darles criterios para decidir en qué momentos y con qué fines se deben utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.

En el contexto social presente, además, es imprescindible asumir los objetivos siguientes:

- Atender a las características socio-afectivas del alumnado, lo que implica incorporar nuevos aspectos al currículo de base a fin de capacitar al alumno para poder desarrollar un proyecto de vida personal y profesional. Este objetivo conlleva también el replanteamiento de todos los aspectos convivenciales y emocionales del centro y del aula.
- Tender a la personalización de los aprendizajes y la singularización de las trayectorias personales.

- Introducir en la conciencia del alumnado la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que quede reformulada la relación actual, discontinua y excesivamente compartimentada, entre el trabajo, el ocio y la formación.
- Introducir al alumno en los lenguajes y los procesos artísticos para favorecer el desarrollo de su pensamiento visual e incrementar su capacidad de percepción, de manera que mejore su capacidad global tanto de comprensión como de creación.
- Instar a los alumnos a tener la mente abierta y una actitud crítica hacia todo lo que nos rodea e influye en nuestro criterio personal.
- Introducir en la conciencia del alumnado la perspectiva de la globalización y de la interconexión.
- Fomentar la conciencia plurilingüe e intercultural. La movilidad extracomunitaria de la última década ha supuesto un gran incremento de la diversidad lingüística y cultural presente en nuestro país. En este marco, y desde una perspectiva europea, la escuela tiene la necesidad de desarrollar una verdadera competencia plurilingüe que también tenga en cuenta las lenguas familiares del alumnado, a la vez que debe contribuir a consolidar el catalán como lengua común y propia de nuestra sociedad.

Todas estas realidades sociales y culturales y los nuevos retos que plantean los centros educativos hacen necesario un cambio en el perfil del profesorado.

No obstante, queda por plantear una última cuestión: la conveniencia de avanzar hacia un cuerpo único de profesorado de la enseñanza obligatoria, que abarque las tres etapas (infantil, primaria y secundaria). Este objetivo exigiría una base de formación común para todos los docentes, complementada con una importante carga de conocimientos culturales y psicopedagógicos específicos de cada etapa. Este tipo de formación les daría una visión global de la formación obligatoria y al mismo tiempo los capacitaría para atender a las particularidades propias de las diferentes etapas. Por otra parte, teniendo en cuenta las variaciones demográficas que se prevén en los próximos años, los centros públicos podrían tender de forma progresiva a abarcar toda la enseñanza obligatoria (3-16), como ya es habitual en la escuela concertada. Esta unificación del profesorado y de

los centros que imparten la enseñanza obligatoria debería ir acompañada del establecimiento de un currículo básico de la enseñanza obligatoria, con un enfoque competencial que contemple la personalización de los procesos de aprendizaje.

### 3. BASES PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS Y PROFESORES

#### CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES

La formación inicial de los futuros maestros y profesores de Cataluña debería proporcionarles una base de valores, competencias y conocimientos necesarios para el ejercicio de su profesión.

Es necesario que los nuevos docentes conozcan la tradición pedagógica, con una atención especial a la de Cataluña, y en general los hechos, las ideas y todos aquellos aspectos relevantes del pensamiento pedagógico que han influido en la escuela y en sus prácticas a lo largo de la historia. A menudo en los documentos pedagógicos de organización y planificación, el Departamento de Enseñanza se refiere a esta tradición dándola por sabida de todos, lo que hoy en día no está plenamente garantizado. Tener conocimiento de las metodologías que se han empleado, así como de las actividades complementarias y de observación directa, y de las actividades fuera de la escuela realizadas por buenos profesionales (centros de tiempo libre, escuelas de música, de arte, etc.), da mucho más bagaje al futuro docente.

Tomar la opción personal de dedicarse a la docencia también debe implicar que los nuevos docentes se comprometan, individualmente y desde una perspectiva ética, a contribuir a educar a los alumnos en los principios y valores de un modelo social, democrático, libre, crítico, constructivo, que los futuros maestros deben tener personalmente asumidos. Este compromiso ético debe reflejarse tanto en la tarea profesional dentro de la escuela como en la calidad humana de la relación con las diferentes personas que forman la comunidad educativa. El compromiso personal y la mirada positiva hacia la propia profesión son garantías de autoestima para los maestros que a la vez contribuyen a la valoración social de la tarea docente.

Por otra parte, es necesario que los docentes tengan bien asumido el concepto de escuela inclusiva,<sup>12</sup> la cual debe entenderse no como una escuela donde los alumnos con necesidades educativas *solo* están presentes, *solo* conviven con sus compañeros, sino como una escuela donde estos alumnos *también* aprenden. El currículo es el mismo para todo el mundo; lo que hay que modular es la forma en que se hace llegar a cada uno, y qué medidas y apoyos es necesario utilizar.<sup>13</sup>

Un valor básico que deberían tener asumido los futuros docentes es el de la igualdad de género, lo que debería conllevar la incorporación de una serie de principios, técnicas y saberes a su bagaje formativo, tales como: el uso no sexista del lenguaje; la ampliación del concepto de «desigualdad», de modo que incluya también aquella desigualdad derivada de la diferencia sexual-género; adopción de un enfoque de derechos humanos e igualdad entre mujeres y hombres; visión no sexista de la tradición pedagógica, de modo que se incorporen los saberes de las mujeres pedagogas; atención a la diversidad en una perspectiva de género; adopción de un enfoque complejo de interrelación de las diferencias; concepción de la inclusión en un sentido amplio de diversidad, que contemple la diferencia sexual y las desigualdades de género; coeducación y equidad, considerando las relaciones educativas y la justicia curricular, etc.

También deberíamos tener muy presentes los avances que está haciendo la neurociencia en relación con cómo se aprende, qué se debe estimular en el niño y en qué edades. Y también se requiere un buen conocimiento de la educación emocional, puesto que la creación de expectativas de éxito es imprescindible tanto para el docente como para los alumnos y sus familias.

Los docentes deben tener una buena formación cultural que les permita mostrar y ayudar a disfrutar e interpretar a los alumnos las creaciones artísticas, literarias, las

---

(12) Consúltese el documento *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Departamento de Enseñanza, 2015) en la web <http://ensenyament.gencat.cat>

(13) Véanse, por ejemplo, los siguientes documentos del Departamento de Enseñanza: *El TDH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (2013); *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (2013). Disponibles en <http://ensenyament.gencat.cat>

aportaciones científicas, etc. También deberían estar preparados para hablar de la actualidad y abrir el aula a lo que está pasando en el mundo.

Los docentes deben tener una base sólida de conocimiento de las diversas áreas y de sus didácticas específicas, de modo que estén capacitados para integrar los contenidos dentro del trabajo por competencias. Actualmente, una parte importante de los estudiantes de maestro tiene un grado de conocimiento insuficiente de los contenidos que tendrá que enseñar. Esta insuficiencia de conocimientos afecta especialmente a los contenidos científico-técnicos, ya que solo un porcentaje muy pequeño de los futuros maestros ha cursado el bachillerato en la modalidad de Ciencias y Tecnología. Por otro lado, actualmente muchos de los futuros docentes tampoco tienen un dominio adecuado de las habilidades lingüísticas, tanto en lengua oral como en lengua escrita, ni en catalán ni en castellano, y aún menos en lengua extranjera. Es, por lo tanto, imprescindible mejorar el nivel de dominio de las lenguas. En el caso de la lengua extranjera, y del inglés en particular, la mejora de su dominio es también necesaria para intensificar la internacionalización, tanto de la formación de docentes como de los centros educativos. También deberían tomar plena conciencia del papel que la lengua desempeña como instrumento mediador por excelencia en cualquier proceso educativo, y más concretamente en todos y cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier área curricular. Los maestros deben poseer un conocimiento seguro y comprensivo de los contenidos asociados a las competencias que debe adquirir el alumnado. Sin este conocimiento, los maestros no podrán ayudarles en su proceso de aprendizaje. El dominio de los contenidos por parte del maestro es la base imprescindible para una buena comunicación del conocimiento, y es también el fundamento de una didáctica adecuada. Por otro lado, el conocimiento seguro y comprensivo de los contenidos de las diversas materias y de sus didácticas específicas es lo que da confianza a los maestros para el ensayo y la adopción de metodologías innovadoras, que les evitarán tanto el peligro de caer en una enseñanza meramente transmisiva, repetitiva e inconexa como en un activismo sin rigor disciplinario ni didáctico.

Asimismo, los docentes deben tener una buena base de contenidos pedagógicos, a fin de saber gestionar el aula con diferentes metodologías para atender a la diversidad. También deben saber utilizar las herramientas que ofrecen las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC) de manera interdisciplinaria. Actualmente, muchos docentes solo son simples usuarios de las TAC, pero no saben muy bien cómo integrarlas en la planificación de las tareas escolares.<sup>14</sup> Sin embargo, teniendo en cuenta que el contexto en que se desarrolla su actividad profesional —un entorno digital y a menudo altamente tecnificado—, es necesario que adquieran una adecuada competencia digital docente (CDD). Del mismo modo, el desarrollo de la competencia digital de los alumnos implica, necesariamente, una óptima preparación de su profesorado para poder responder a las necesidades y características de la sociedad actual. Se entiende por CDD la capacidad que el profesorado tiene de movilizar y transferir todos sus conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes sobre las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en situaciones reales y concretas de su praxis profesional con el fin de: (a) facilitar el aprendizaje del alumnado y la adquisición de la competencia digital de este colectivo; (b) llevar a cabo procesos de mejora e innovación en la enseñanza de acuerdo con las necesidades de la era digital, y (c) contribuir a su desarrollo profesional de acuerdo con los procesos de cambio que tienen lugar en la sociedad y en los centros educativos.

Debido a la familiaridad que los alumnos tienen actualmente con las herramientas digitales y a la importancia del mundo de la imagen en nuestra sociedad, se debería formar a los futuros docentes en la alfabetización visual y audiovisual y en todo lo referente al mundo de la imagen (cine, vídeo, televisión, publicidad, diseño en todas sus vertientes: moda, diseño de productos, diseño gráfico y publicitario, diseño de espacios, etc.). De este modo, dispondrían de herramientas indispensables para el desarrollo personal de

---

(14) Véanse los siguientes documentos del Departamento de Enseñanza: *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària* (2013); *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària* (2015); Resolución ENS/1356/2016, de 23 de mayo, por la que se da publicidad a la definición de la Competencia digital docente.

los alumnos, despertando su espíritu crítico y creativo hacia todos estos medios que forman parte de nuestro entorno social y cultural. Por otra parte, habría que garantizar que los futuros docentes tuvieran un buen conocimiento de la legislación educativa y la organización escolar de nuestro país.

Esta base sólida de contenidos disciplinarios, didácticos y pedagógicos debe preparar al futuro docente para el trabajo competencial en el aula y para la práctica de la evaluación formativa. La educación secundaria obligatoria tiene como objetivo la consecución de las competencias básicas que establece la Unión Europea; se debe iniciar el camino con el logro de las capacidades en la educación infantil y las competencias básicas propias de cada ámbito en la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.<sup>15</sup>

Los currículos de educación primaria y educación secundaria obligatoria<sup>16</sup> incluyen, además de los contenidos y los criterios de evaluación, las competencias propias de cada ámbito que se deben alcanzar al final de la etapa. Estos currículos implican un cambio de mirada en la evaluación: los docentes deberán diseñar actividades evaluadoras competenciales, compartir objetivos con sus alumnos, detectar su progreso, acompañarlos en la mejora y saber dar cuenta de todo ello tanto a los alumnos como a las familias.<sup>17</sup>

Los docentes deben estar dispuestos a aprender a lo largo de la vida, participando en las diferentes actividades de formación permanente y de actualización, leyendo revistas especializadas y compartiendo con el resto de compañeros docentes su práctica, a la que deberán incorporar las aportaciones de la investigación y de las innovaciones educativas contrastadas.

---

(15) Véanse los documentos: *Documents per a la identificació i desplegament de les competències bàsiques. Educació primària*; *Documents per a la identificació i desplegament de les competències bàsiques. Educació secundària obligatòria*. (Disponibles en <http://ateneu.xtec.cat>).

(16) Véase el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (DOGC núm. 6900, de 26.6.2015); Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (DOGC núm. 6945, de 28.8.2015).

(17) Véase la Orden ENS/164/2016, de 14 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria (DOGC núm. 7148).



## PLANIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DOCENTES A MEDIO Y A LARGO PLAZO

Es urgente disponer de un estudio a medio y a largo plazo que permita prever las necesidades futuras y planificar las respuestas. Esta planificación permitiría establecer criterios tanto para ajustar la oferta de plazas en los estudios de maestros y enseñantes como para regular el acceso a la profesión.

De los datos hoy disponibles, se puede deducir que el número de jubilaciones durante los próximos diez años será elevado y comportará un relevo generacional importante que habrá que analizar conjuntamente con los datos de natalidad y migración previstos. A partir de estos análisis se podrán diseñar políticas activas en la formación inicial y continua del profesorado para ajustar mejor la fuerza docente a las necesidades cambiantes del sistema. También se podrá prever con tiempo la reducción del número de alumnos por docente o bien el incremento del número de maestros por grupo-clase o ciclo, al menos en aquellos contextos en los que se considere más necesario, con el objetivo de avanzar hacia una atención más personalizada.<sup>18</sup>

En el terreno de la planificación de las necesidades docentes, es necesario seguir con atención el despliegue del Decreto 39/2014, de 25 de marzo (DOGC núm. 6591, de 27.3.2014), que desarrolla un aspecto ya previsto en la Ley de Educación de Cataluña (2009). En este decreto se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes. Esta nueva regulación debe permitir una definición amplia y diversa de los perfiles docentes, más allá de lo que prevén las menciones que ofrecen actualmente las facultades que forman maestros en el marco de la optatividad,<sup>19</sup> la mayoría de las cuales están vinculadas a las especialidades de lengua extranjera,

---

(18) La web del Departamento de Enseñanza recoge un gran número de datos que aportan información cuantitativa y cualitativa de alumnos, grupos/unidades, centros, profesores y resultados académicos en los niveles educativos no universitarios de cada curso.

(19) Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

música, educación física y pedagogía terapéutica<sup>20</sup> (esta última suele recibir otras denominaciones más adecuadas, tales como: educación especial, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, necesidades educativas específicas).

El objetivo de establecer funciones docentes específicas que determinan el perfil propio de los puestos de trabajo específicos pueden estar referidas, entre otros, a los ámbitos lingüísticos, de uso y aplicación de las TIC, técnicas de trabajo innovadoras para la mejora de los procesos de enseñanza de los alumnos, conocimientos profesionales específicos, perfiles científico-técnicos, etc., y otras determinaciones requeridas para la aplicación del proyecto educativo y del proyecto de dirección, así como para la aplicación de los acuerdos de corresponsabilidad.<sup>21</sup>

## MEJORA DEL PRESTIGIO DE LA PROFESIÓN Y DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRO

Los estudios que preparan para la profesión docente deberían ser socialmente más atractivos y deberían captar buenos estudiantes con vocación de educadores. Habría que poner fin a la idea, hoy bastante extendida, de que los buenos estudiantes desaprovechan su expediente y su futuro profesional cuando deciden estudiar para dedicarse a la docencia. Todo el mundo sabe que los países con mayor éxito educativo valoran mucho la profesión docente y reconocen la relevancia social, cultural y económica de su labor y su contribución al progreso personal y social del país. En Cataluña también lo afirmamos, pero no nos lo creemos ni lo practicamos.

---

(20) Véase en la web del Departamento de Enseñanza: «Borsa de treball de personal docent. Titulacions per impartir un ensenyament. Accés a la consulta per cos i especialitat». (Disponible en <https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/pls/apex/f?p=2011914:28>)

(21) En esta línea, cabe mencionar la Resolución ENS/1128, de 26 de abril (sobre los perfiles profesionales de los puestos de trabajo específicos en centros educativos públicos dependientes del Departamento de Enseñanza y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos a partir del curso 2016-2017). Concretamente, en el anexo primero de esta resolución, se definen estos nueve perfiles profesionales específicos: lingüístico en lengua extranjera, AICLE (inglés, francés, italiano, alemán); competencia digital docente; atención a la diversidad del alumnado; gestión de proyectos y servicios de formación profesional inicial o enseñanzas de régimen especial; lectura y biblioteca escolar; inmersión y apoyo lingüístico; educación visual y plástica; docencia de dos especialidades docentes en la ESO; metodologías con enfoque globalizado.

Este es un círculo vicioso que conviene transformar en un círculo virtuoso mejorando la calidad y la exigencia de la formación docente en las universidades. Concretamente, habría que proponer niveles más altos de exigencia y de rendimiento en los estudios, valorar el practicum de manera especialmente cuidadosa y pedir una dedicación, un esfuerzo y un rigor similares a los de los demás estudios. De este modo se extendería entre los mismos estudiantes de bachillerato compañeros de los que quieren ser docentes una imagen diferente de la actual, más prestigiosa y a la vez más rigurosa de estos estudios. El reconocimiento social no se gana solo reclamándolo, sino sobre todo mejorando la calidad de la formación inicial y, consecuentemente, cambiando la percepción poco positiva que, con más o menos razón, se pueda tener actualmente de los estudios que dirigen hacia la docencia.

Hay que potenciar en los futuros docentes un concepto de formación que vaya más allá del conjunto de conocimientos estrictos que deberán enseñar en algún momento de su carrera profesional. Como futuros profesionales de la educación, ante sus alumnos y sus familias, deben convertirse en verdaderos referentes culturales, es decir, personas preparadas para entender el mundo actual en términos sociales, políticos y económicos: un educador que tenga bien despierta la curiosidad intelectual y que sea al mismo tiempo un ciudadano activo.

La profesión docente pide hablar en público y tratar a personas. El docente tiene una clara dimensión social y pública, por lo que necesita disponer de buenas herramientas y competencias para comunicar bien, habilidades personales para convencer, auto dominio ante situaciones de incertidumbre; además, tendrá que desplegar estas capacidades y habilidades no solo en su ejercicio profesional en el aula y con sus alumnos, sino también ante sus familias y participando en los debates de interés público y ciudadano que nos afectan.

Una de las formas de hacer más atractiva la labor docente, de atraer a los mejores estudiantes a los estudios para ser docente y de mejorar la educación, debe pasar por hacer crecer la confianza de la sociedad en el valor de la educación. Creer en el valor de la educación es clave para alcanzar niveles progresivamente más elevados de éxito

educativo. Un éxito educativo que debe basarse no solo en la mejora de los resultados estrictamente académicos o escolares, sino también en el logro de otras metas. Por ejemplo, en la consecución de un mayor grado de equidad social, que pasa por disponer de más recursos para el acompañamiento personalizado de los alumnos en los momentos de transición entre las diferentes etapas educativas, o entre el mundo laboral y el estudio en el marco de la formación a lo largo de la vida. También se debe valorar que la educación y la obtención de cualificaciones son determinantes para disminuir las desigualdades sociales. Igualmente, debe apreciarse como un gran valor el retorno que la sociedad recibe cuando se promueve, por medio de la mejora de la formación, un empleo de alta y media cualificación, unas condiciones laborales dignas y una ciudadanía socialmente participativa y responsable. Cuando esta idea sea asumida de manera sincera y consecuente por el conjunto del país, la tarea de nuestros maestros y profesores obtendrá un reconocimiento social más alto, la profesión docente atraerá con más fuerza a los estudiantes con más aptitudes y la calidad de nuestra educación mejorará sustancialmente, que es tanto como decir que mejorará nuestro futuro como nación, porque la educación de hoy es el futuro de mañana.

#### 4. ELEMENTOS ESTRUCTURALES BÁSICOS DE UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN INICIAL

Un nuevo modelo de formación inicial de los maestros y profesores de las etapas educativas comprendidas en el periodo 0-18 que comportara una mejora cualitativa respecto al modelo actual debería dar respuesta a tres cuestiones básicas:

- a. ¿Qué características y qué perfiles deberían tener los futuros docentes, y qué modelo formativo garantizaría su logro?
- b. ¿Qué requisitos se deberían exigir a los aspirantes a los estudios universitarios que preparan para la docencia?
- c. ¿Qué estructura de la formación inicial puede garantizar la consecución de los perfiles óptimos de maestro y profesor?

#### REPLANTEAMIENTO DEL MODELO PEDAGÓGICO

La respuesta a la primera cuestión, esbozada por lo menos en parte y sumariamente en los apartados anteriores de este documento, se tendrá que ir desarrollando a partir del conjunto de reflexiones y propuestas surgidas del Programa MIF y otras instancias, y debería ser coherente con el modelo educativo que se quiera promover en Cataluña. Aquí tan solo apuntamos que el modelo pedagógico de las universidades en general, y especialmente el que se aplica en los programas que afectan a la formación de docentes, requiere un replanteamiento importante. Pensamos que estos programas deberían ser referentes y modelos, y que se deberían distinguir por el hecho de aplicar de forma coherente, en la formación de los futuros docentes, las estrategias y los procesos curriculares y didácticos que sobre el papel promueven los planes de estudio. En este contexto, habría que plantearse medidas como la tutoría individual, que haga un seguimiento de cada estudiante desde el inicio de los estudios hasta la graduación, así como la docencia en grupos reducidos. Este replanteamiento del modelo pedagógico de la formación docente requeriría paralelamente una revisión de la organización y el funcionamiento de las universidades en algunos aspectos clave, tales como: el sistema de selec-

ción, contratación y promoción del profesorado —en el que se debería dar un peso importante a los méritos de docencia—; la formación del profesorado universitario, que debería tener una posición más estable; el establecimiento de un estatus digno para el profesor vinculado procedente de un centro educativo, que debería ser considerado un agente imprescindible de la formación para la mejora de la calidad docente; los sistemas de acreditación de los programas y su organización curricular, etc.

## SELECCIÓN DE LOS ASPIRANTES A LOS ESTUDIOS QUE PREPARAN PARA LA DOCENCIA

La segunda cuestión obliga necesariamente a replantearse los criterios y los mecanismos de selección de los estudios universitarios que preparan para la docencia. Pensamos que es necesario superar la idea de que las notas de las pruebas actuales de acceso a la universidad, de carácter genérico, son suficientes para apreciar la idoneidad del aspirante a docente. Son muchos los factores, algunos actitudinales y personales, que habría que tener en consideración a la hora de establecer un criterio de idoneidad, y no todos son susceptibles de ser evaluados antes del inicio de los estudios. Pero en todo caso se debería avanzar hacia un modelo de prueba de aptitud personal que evaluara la suficiencia de los aspirantes en aquellas competencias y aquellos conocimientos necesarios para empezar bien el primer año de los estudios, en la línea del modelo que ya se ha acordado aplicar en 2017 en Cataluña.<sup>22</sup> Sobre todo se debería garantizar que los estudiantes que quieren ser docentes no presenten, en el momento de acceso a los grados, ninguna limitación formativa básica que impida su aprovechamiento.

Esta prueba de aptitud personal debe ser única y universal; en su elaboración y revisión debe intervenir profesorado de las universidades y de los centros educativos; y el proceso de evaluación de los candidatos debe ser llevado a cabo por comisiones formadas por profesorado de todas las universidades que ofrecen estudios de maestro o profesorado. Por otra parte, cada universidad debería establecer otros criterios adicio-

---

(22) Consúltese *Prova d'aptitud personal (PAP) per a l'accés als graus en educació infantil i primària*, en la web de la Secretaria de Universidades: (<http://universitats.gencat.cat/>).

nales, realizar entrevistas y valorar el currículum personal de los candidatos, teniendo en cuenta aspectos como la motivación y la vocación de servicio a la comunidad, a fin de seleccionar a sus estudiantes de entre todos los que hayan superado la prueba general común.

El número de plazas que el conjunto del sistema universitario ofrezca para cursar estudios de maestro y profesorado debería estar en relación con el número de plazas docentes que el sistema educativo prevea que necesitará a medio plazo, si bien también se deberán tener en cuenta las especialidades, los puestos específicos previstos y, en su caso, la reducción de las ratios. El número de plazas total de estudiantes de maestros y profesores también debería estar en relación con el número de centros educativos reconocidos por las universidades y la administración educativa como centros formadores idóneos para realizar las prácticas durante los estudios. Con respecto a estos centros educativos de referencia para la formación de los futuros enseñantes, deberá mejorarse su selección, garantizando su compromiso y a la vez dotándolos de recursos para atender correctamente a los estudiantes y coordinarse con las universidades. La elaboración conjunta de un plan de trabajo compartido por el centro de prácticas y la universidad puede favorecer la conexión entre las dos instituciones, que se debería intensificar mucho en el terreno pedagógico e ir mucho más allá de los aspectos meramente logísticos y organizativos. En esta línea, se debería mejorar el reconocimiento de los docentes expertos de los centros educativos que colaboran en la tarea formativa de los futuros enseñantes como tutores o coordinadores de prácticas. Estos docentes expertos que tutoricen las prácticas no solo deben ser unos buenos maestros o profesores, sino que también deben asumir una función específica en calidad de formadores de los futuros docentes.

El acceso a la última etapa de los estudios, que debería ser de máster, sería necesario regularlo en función del número de plazas disponibles en el sistema educativo para desarrollar tareas como docente residente en prácticas. La evaluación de su desempeño se considerará parte fundamental para su incorporación a la función docente en centros

de titularidad tanto pública como privada, y se efectuará mediante comisiones mixtas de profesorado de los centros y de las universidades.

## ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS QUE PREPARAN PARA LA DOCENCIA

La tercera cuestión («¿qué estructura de la formación inicial puede garantizar la consecución de los perfiles óptimos de maestro y profesor?») debe enmarcarse hoy necesariamente en el cambio estructural que deben experimentar las titulaciones de grado y de máster en nuestras universidades. Es en el contexto de estos cambios que consideramos adecuada y viable una propuesta que incorpore las mejoras estructurales siguientes:

- a. La formación inicial para las profesiones de maestro de educación infantil y maestro de educación primaria debería contar con un mínimo de 300 créditos, incluido el practicum. Este incremento de 60 créditos permitiría una mejora cualitativa de la formación inicial de los futuros maestros, tanto en lo que se refiere a las competencias y a los contenidos disciplinarios como a las competencias y a los contenidos didácticos y pedagógicos. Debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los países con buenos resultados educativos, la formación inicial de los maestros tiene una duración mínima de cinco años, distribuidos en etapas equivalentes a las de grado y máster.<sup>23</sup>
- b. Los profesores de educación secundaria obligatoria deben tener una formación pedagógica y didáctica inicial más sólida de la que pueden adquirir en estos momentos a través del máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Uno de los aspectos que se debería reforzar es el practicum, tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo.

---

(23) Véanse, por ejemplo, los informes *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Eurydice 2013); *Around the World. The Evolution of Teacher as a Profession* (The New Zealand Initiative 2013), y *Preparing Teachers Around the World* (Educational Testing Service, 2003).



- c. Los profesores de bachillerato y de ciclos formativos de grado medio y superior deben recibir una formación inicial en la línea de la que se ofrece en este momento (grado y máster de formación del profesorado), pero con un refuerzo de la formación continuada y con una etapa de inducción durante los primeros uno o dos años en el centro educativo. En este periodo de inducción y en el futuro ejercicio de la profesión docente, deberá garantizarse la coordinación y el contacto con la universidad o el mundo de la empresa.
- d. Todos los maestros y profesores, independientemente de la etapa educativa en la que se ubiquen profesionalmente, deberían recibir una base mínima común en su formación inicial. Esta base mínima común debería dar a los futuros docentes una visión global y de conjunto de la realidad educativa, de los objetivos de cada etapa y de los objetivos finales de la ordenación educativa, así como del proceso que sigue el alumno a lo largo de su itinerario formativo en las diferentes etapas.

Estas mejoras deberían enmarcarse en un nuevo marco de formación inicial que las hiciera posibles, definido por los siguientes elementos estructurales básicos:

1. **Estructura básica de la formación inicial de 300 créditos ECTS, distribuidos en 3+1+1.** Dada la última modificación de la estructura de las enseñanzas universitarias (Real Decreto 43/2015), es necesario velar por la adopción de un modelo formativo en consonancia con el marco europeo de referencia, que comporte una mejora cualitativa de la formación inicial de los maestros y enseñantes. En este ámbito, sin prescindir de las ventajas que conlleva la pluralidad de planes de estudio, se debería acordar una estructura básica compartida y común para todo el sistema universitario catalán. En este caso, de todas las combinaciones posibles que se están considerando ante el escenario que establece la nueva legislación, probablemente la estructura más viable coincidiría con un modelo de 3+1+1, distribuido en grado (180 créditos), posgrado (60 créditos) y practicum residente (60 créditos).
2. **Grado de Educación.** Aprovechando la oportunidad que ofrece la presente coyuntura de cambio, se podría plantear un grado de Educación (de 180 créditos) para los futuros maestros de educación infantil y de educación primaria y para los futuros

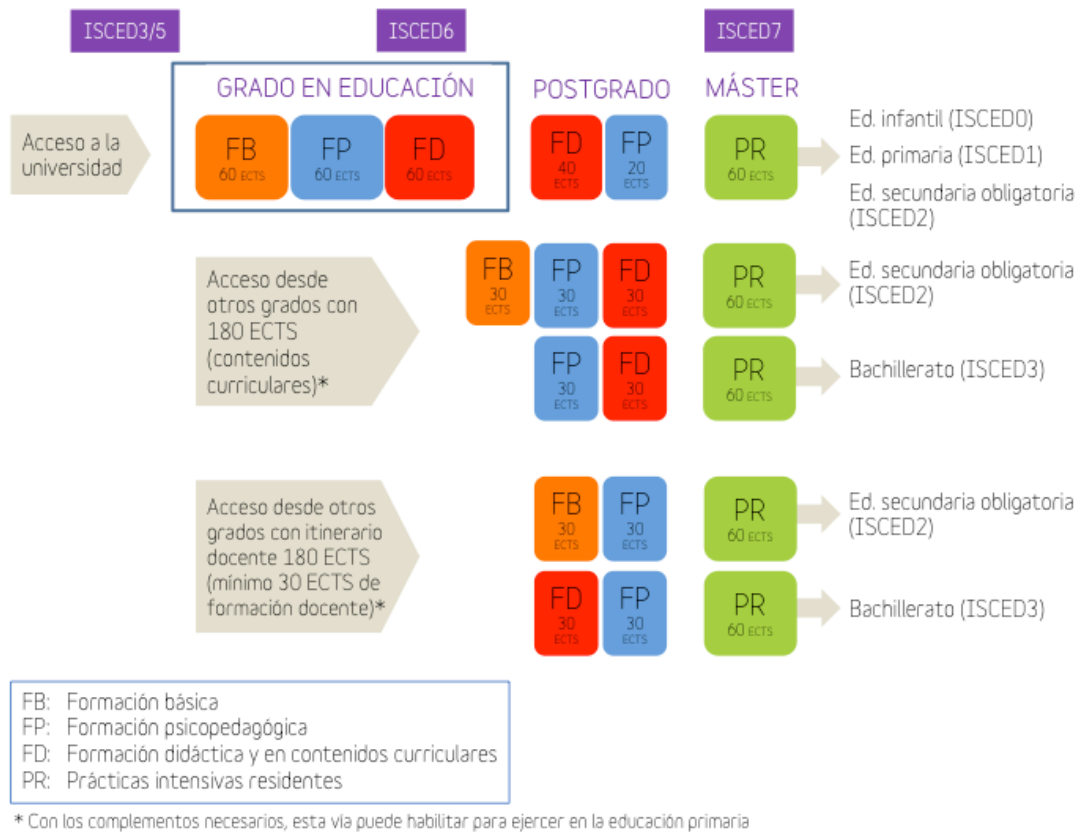
profesores de enseñanza secundaria obligatoria. Los estudiantes elegirían su especialidad de etapa o de materias tras haber cursado un primer bloque común. Esta formación básica común se fundamentaría en un bloque psico-socio-pedagógico contextualizado en el marco escolar, combinado con las materias estrechamente vinculadas a las competencias básicas de tipo instrumental. Este inicio común contribuiría a dar una visión global de los objetivos y las características de la enseñanza básica y ayudaría a evitar las discontinuidades y rupturas que actualmente tienden a generarse entre las diversas etapas y también entre los planteamientos de los enseñantes de los distintos niveles.

3. **Posgrado de Educación.** Una vez superado el grado de Educación, todos los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria obligatoria deberían cursar un posgrado de Educación, de 60 créditos, que compaginara elementos comunes con elementos de formación especializada en cada etapa y, cuando sea conveniente, en áreas de conocimiento específicas y sus didácticas. Esta especialización, que deberá ser más específica e intensa para el profesorado de la ESO, deberá complementarse con la adquisición de las estrategias y los instrumentos necesarios para el trabajo interdisciplinario y en equipo entre profesores de áreas diferentes. En infantil y primaria (etapas en las que debe prevalecer un enfoque global, integrado y transversal), las especializaciones se deberán acabar concretando de acuerdo con el modelo educativo que se diseñe para estas etapas. De todas formas, conviene tener siempre presente que el enfoque global e interdisciplinario de la práctica docente por parte del maestro solo se puede hacer con garantías de calidad a partir del conocimiento sólido de las particularidades, los conceptos y los procedimientos propios, aunque no necesariamente exclusivos, de cada materia. El posgrado también debería formar a los futuros docentes para una práctica docente reflexiva, atenta a las aportaciones de la investigación, capacitándolos para llevar a cabo proyectos de innovación educativa bien fundamentados.
4. **Acceso al posgrado de Educación a partir de grados disciplinarios.** También podrían acceder al posgrado de Educación los aspirantes a enseñantes de ESO, bachillerato o formación profesional que:

- Estén titulados en un «grado disciplinario» relacionado directamente con áreas curriculares de la ESO y que hayan hecho, posteriormente, una formación complementaria de contenido pedagógico (de un mínimo de 30 créditos).
  - O bien estén titulados en un «grado disciplinario», relacionado directamente con áreas curriculares de la ESO, que incluya un itinerario de especialización «docente» (con un mínimo de créditos que habría que determinar, pero que podría estar alrededor de los 30).
5. **Practicum residente.** Una vez obtenido el posgrado de Educación, todos los aspirantes a maestros y profesores deberían superar un periodo de practicum residente regulado (60 créditos). Este practicum (que se sumaría a las prácticas realizadas durante el grado y el posgrado de Educación) debería responder a un diseño acordado entre las universidades y los centros de prácticas homologados. La intervención de los practicantes en los centros educativos se combinaría con la participación en grupos de trabajo mixtos formados por profesores de la etapa correspondiente y profesorado universitario formador. Entre las tareas que el practicante debería llevar a cabo se debería incluir el diseño y la aplicación de un proyecto de innovación educativa que responda a alguna necesidad del centro y que a la vez tenga en cuenta las aportaciones de la investigación educativa. La memoria del proyecto realizado equivaldría a un trabajo final de máster.
6. **Pasarelas ESO-EP y EP-ESO.** Se podrían diseñar «pasarelas» formativas (cursos puente, posgrados específicos, practicums complementarios, etc.) que permitieran habilitar para la docencia en ESO a personas que en principio se hubieran orientado hacia primaria, formadas inicialmente en el itinerario grado de Educación + posgrado de Educación + practicum residente de Educación; o bien que permitieran habilitar para la docencia en primaria a personas formadas inicialmente en el itinerario grado disciplinario + posgrado de Educación + practicum residente de Educación orientado a secundaria. Además de permitir la movilidad individual dentro del sistema educativo, esta posibilidad también ofrecería al sistema educativo una mejor capacidad de maniobra para adaptarse a las necesidades generadas por la evolución sociodemográfica.

Aparte de los seis elementos estructurales básicos que se acaban de enumerar, el nuevo marco de la formación inicial de los futuros maestros y profesores de las etapas educativas de 0-18 debería incorporar los siguientes elementos complementarios:

- **Programas de formación cultural.** Deberían establecerse programas culturales específicos para los estudiantes del grado, posgrado y practicum de educación que favorecieran la conexión del sistema escolar y el sistema educativo entendido en un sentido amplio, tal como se concibe en el modelo educativo de Finlandia (instituciones y equipamientos culturales como museos, bibliotecas, escuelas de música, espacios de artes escénicas, ateneos, espacios naturales, etc.).
- **Programas de voluntariado educativo.** También se deberían fomentar programas de voluntariado específicos para los estudiantes de los grados y los posgrados de educación que los pusieran en contacto con la realidad social en la que tendrán que intervenir (unos buenos ejemplos son los talleres de estudio asistido, las parejas lingüísticas, etc.).
- **Doctorado en Educación.** El conjunto del posgrado de Educación y del practicum residente de Educación podría constituir el título de máster de Educación (120 créditos). Los poseedores de este título que cursaran un itinerario de investigación complementario podrían acceder a un programa de doctorado en Educación. La existencia de este nuevo perfil de doctorandos (con una formación básica de docentes) permitiría diseñar en el campo educativo vías similares a la de los doctorados industriales, de manera que se pudieran realizar tesis vinculadas a la investigación relacionada con mejoras e innovaciones educativas aplicables a un centro o a un conjunto de centros.



Finalmente, queremos apuntar que la mejora del modelo de formación inicial debería ir acompañada de la revisión y la adecuación del modelo de formación continua, el cual debería permitir la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la carrera profesional. En este sentido, habría que establecer coordinadamente entre los docentes, los investigadores educativos y la administración las prioridades formativas, en línea con las necesidades específicas del sistema educativo, poniendo más énfasis en la investigación y la transferencia de conocimiento basada en la colaboración entre centros educativos y universidades.

## 5. CONCLUSIONES

1. El carácter cambiante y difícilmente previsible de la sociedad actual hace aconsejable mantener una visión abierta sobre las necesidades educativas a las que deberán dar respuesta los futuros maestros y profesores. A pesar de esta imprevisibilidad, es probable que la aceleración de los cambios económicos, sociales y culturales nos lleve a un escenario de futuro próximo marcado por el incremento de la conectividad, la digitalización y la robotización extensivas en el plano económico, pero también por la búsqueda de la sostenibilidad en el plano ecológico y el anhelo de un grado superior de igualdad, de participación democrática y de convivencia intercultural en el plano social.
2. En coherencia con este marco global en constante evolución, los centros educativos están ya en plena transformación, y avanzan progresivamente hacia un modelo de escuela inclusiva, participativa, cooperativa y vinculada al entorno, en la que el alumno tiende a convertirse en el protagonista del aprendizaje y en la que el docente, más allá del papel tradicional de transmisor del saber, tiende a asumir la función de animar, programar y orientar la actividad del aprendiz.
3. Las nuevas exigencias de los marcos sociales y escolares, en plena transformación, obligan a replantear tanto la formación inicial como la formación continua de los futuros maestros y profesores para mejorar su calidad. Esta mejora, en nuestro país, debería abarcar al menos cuatro aspectos:
  - a. Una planificación más precisa de las necesidades futuras de maestros y profesores (0-18), que permita regular con mayor precisión el acceso tanto a los estudios como al ejercicio de la profesión.
  - b. Una mejora del reconocimiento social y académico de los estudios de maestros y profesores (0-18), los cuales deberían aumentar el nivel de exigencia en lo que se refiere tanto a las competencias y a los conocimientos como al compromiso educativo.
  - c. Una mejora de la formación inicial universitaria, que garantice la adquisición de una base sólida de competencias y conocimientos disciplinarios y profesiona-

les estrechamente conectados con la realidad educativa, a través de la colaboración con unos centros de prácticas específicamente reconocidos y dotados para realizar esta función formadora.

- d. Una mejora de la formación continuada, plenamente incorporada a la vida profesional, que garantice tanto la actualización periódica de las competencias y los conocimientos como la capacidad permanente de adaptación a las nuevas demandas planteadas por la evolución social.
4. A partir del análisis de la estructura actual de la formación inicial de los maestros en Cataluña, de la investigación sobre el campo y del examen de los modelos formativos de los países de nuestro entorno, hacemos una propuesta de reforma de la estructura de la formación inicial que ayude a preparar mejor a los futuros docentes:
- a. La formación inicial de todos los docentes de las etapas de 0 a 18 debe ser de nivel de máster y, por lo tanto, de un mínimo de 300 créditos.
  - b. Los futuros maestros de educación infantil y de todas las etapas obligatorias deberían tener una primera etapa de formación pedagógica y didáctica con muchos elementos comunes —que se podría estructurar como grado de Educación—, conjuntamente con una formación específica —el perfil profesional elegido (de etapa o de disciplina)— a partir de la optatividad interna del grado y de un posgrado específico. Los docentes de bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior tendrían un modelo formativo en la línea del existente.
  - c. En todos los casos es conveniente reforzar el practicum tanto en su estructura como en su duración, incluyendo un periodo de inducción de uno o dos años, con la supervisión del centro y de la universidad, antes de recibir la cualificación definitiva como docente.
  - d. La estructura de la formación inicial debe permitir varias vías de entrada y debe ofrecer la posibilidad de ampliar estudios para poder cambiar de etapa en el marco de una carrera profesional más dinámica y abierta.

- e. La formación inicial, aparte de los elementos pedagógicos, didácticos y disciplinarios, debería contener aspectos de formación cultural y programas de voluntariado educativo.
- f. La investigación educativa debe convertirse en un motor de innovación y mejora del sistema educativo en todas las etapas a partir de una coordinación más estrecha entre centros educativos y universidades. En concreto, se debería contemplar el establecimiento de un doctorado en educación, con una estructura similar a la de los doctorados industriales, al que se accedería a partir de uno de los másteres de formación inicial, con los complementos metodológicos oportunos. Estos doctorados se centrarían en la innovación educativa y permitirían la inserción en el sistema educativo de docentes que podrían asumir la función de hacer llegar la investigación educativa a los centros y encabezar sus proyectos de innovación y mejora.
- g. Habría que revisar y mejorar el modelo de formación continua, que debería permitir la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la carrera profesional, debería estar más conectado con la investigación educativa y debería potenciar la transferencia de conocimiento a partir de una colaboración más intensa entre las universidades y los centros educativos.



## CRÉDITOS

---

### GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL MODELO FORMATIVO

#### MIEMBROS:

Jaume Aguilar, Jaume Ametller, Guillermo Bautista, Josep Bonil, Francesc Buscà, Francesc Codina, Joaquín Gairín, Miquel Martínez, Xavier Melgarejo, Montserrat Payés, Enric Prats, Eva Tresserras

#### SECRETARÍA DEL GRUPO DE TRABAJO

Ana Marín

#### COORDINACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

Francesc Codina

#### REDACTORES DEL DOCUMENTO

Jaume Aguilar, Jaume Ametller, Guillermo Bautista, Francesc Codina, Miquel Martínez, Montserrat Payés, Enric Prats, Eva Tresserras

#### EDITORES DEL DOCUMENTO

Jaume Ametller, Francesc Codina

### PROGRAMA DE MEJORA E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS (Consejo Interuniversitario de Cataluña)

#### COORDINACIÓN

Miquel Martínez

#### SECRETARÍA

Enric Prats

#### COORDINACIÓN TÉCNICA

Ana Marín