


CONSEJO GENERAL DE LOS ILUSTRES
COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

La voz del profesorado:

**Acceso a la profesión docente
e inserción en el puesto de trabajo**





CONSEJO GENERAL DE LOS ILUSTRES
COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

La voz del profesorado:

Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo

Javier M. Valle y Jesús Manso (Dirs.)

Amparo de la Loma Moragón y Cristina Estévez

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales – UAM –

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen ejecutivo	7
1. Sentido del proyecto.....	11
2. Marco teórico	15
3. Metodología.....	23
4. Resultados	27
4.1. Acceso a la profesión docente.....	27
4.2. Inserción del profesorado en los centros	34
5. Conclusiones	39
6. Bibliografía.....	43
7. Anexo. Instrumento	47

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables de identificación.	25
Gráfica 1. Valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos.	28
Tabla 2. Valoración, desagregada por titularidad de centro, del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos.	28
Gráfica 2. Valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados.	29
Tabla 3. Valoración, desagregada por titularidad de centro, del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados.	29
Gráfica 3. Comparativa entre la valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos y concertados.	30
Gráfica 4. Valoración de criterios comunes sobre procesos de selección y acceso docente en centros de titularidad pública y concertada.	31
Tabla 4. Valoración, desagregada por titularidad de centro, de criterios comunes sobre procesos de selección y acceso docente en centros de titularidad pública y concertada.	31
Gráfica 5. Valoración de una mayor autonomía por los centros públicos para contratar a su profesorado.	32
Tabla 5. Valoración, desagregada por titularidad de centro, de una mayor autonomía por los centros públicos para contratar a su profesorado.	32
Gráfica 6. Valoración de la importancia de la formación didáctico-pedagógica en los sistemas de selección del profesorado.	33
Tabla 6. Valoración, desagregada por etapa educativa, de la importancia de la formación didáctico-pedagógica en los sistemas de selección del profesorado.	33
Gráfica 7. Valoración de los primeros años de experiencia docente y su relación con la adquisición de identidad, socialización o competencias.	34
Gráfica 8. Valoración de la conexión entre la formación inicial y el ejercicio de la profesión docente.	35
Gráfica 9. Valoración del la necesidad de modificar el sistema actual de inserción por un nuevo sistema.	36
Gráfica 10. Valoración de que los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional.	36

RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento ofrece los resultados y conclusiones de una investigación llevada a cabo para conocer de primera mano la opinión de los profesores españoles en torno a una serie de temas que son de actualidad. La *cuestión docente* es un tema recurrente en el debate educativo español por muchos factores. Uno de ellos, porque numerosas investigaciones internacionales ponen el acento en la importancia del papel del profesorado en el nivel de calidad de los sistemas educativos nacionales de enseñanza formal. Pero, además, porque nuestro país ha reformado hace poco tanto los estudios de maestro como los de profesor de secundaria (en marco del *Proceso de Bolonia*). Y, por último, porque sigue abierto el debate sobre un *Estatuto de la función docente* que lleva ya tiempo en la agenda de la política educativa española.

De todas las temáticas de la *cuestión docente* hay dos que en el momento actual en nuestro país centran las discusiones. Son las referidas a un nuevo sistema de acceso a la función docente y un posible período de cualificación en el puesto de trabajo (siguiendo el modelo MIR de formación de médicos).

Alimentar la reflexión en torno a esos elementos fundamentales de la *cuestión docente*, con datos empíricos que provienen de los propios protagonistas, es el valor añadido de la información que aporta este estudio, impulsado por el Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (CGCDL). Poner en conocimiento de los agentes educativos, políticos y sociales las necesidades que

presentan los maestros y profesores de nuestro país constituye, sin duda, un paso importante para la reflexión conjunta de la figura del docente, pero también para la toma de decisiones políticas a este respecto.

En aras de lograr ese objetivo, se presenta este estudio. La metodología que se ha seguido para recabar información sobre la opinión de los docentes ha sido el “*estudio de encuesta*”, y el instrumento de investigación utilizado ha sido un *questionario* en formato electrónico, de preguntas breves y rápida respuesta.

En este estudio han participado docentes en activo de distintas etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad) de distintos centros educativos (públicos, concertados y privados) caracterizados por formar parte de alguno de los colegios profesionales que integran el CGCDL.

Entre las conclusiones que arrojan los datos con mayor claridad, cabe destacar las siguientes:

- Cerca del 70% de los encuestados señalan que es necesaria una reforma del sistema actual de selección para acceder a la profesión docente.
- Casi el 80% de los encuestados coincide en que el sistema de selección para acceder a la profesión docente debiera tener los mismos criterios para centros públicos que concertados.
- Una amplia mayoría de profesores abogan por aumentar la autonomía de los centros públicos para contratar profesorado.
- Asimismo, los docentes reclaman una reforma urgente del período de inducción profesional que preste atención especial a la adquisición de las competencias didáctico-pedagógicas.
- El modelo de inducción profesional docente que más popularidad alcanza entre los encuestados es el que se refiere al estilo del MIR que se realiza para los médicos.

La información recabada supone una valiosa contribución al debate en torno al sistema de acceso a la profesión docente y al periodo de cualificación en el puesto de trabajo, a nivel nacional.

La formación didáctico-pedagógica, junto con una mejora de las prácticas externas e internas y una adquisición de competencias socioeducativas, constituyen tres aspectos decisivos en la percepción que los encuestados tienen de una nueva manera de abordar el continuo formación inicial / acceso a la profesión / inserción profesional docente... Atenderlas debiera constituir la columna vertebral de las reformas que se demandan desde *La Voz del Profesorado*, de la que este estudio ha pretendido hacerse modesto eco.

1. SENTIDO DEL PROYECTO

En el ámbito educativo, existe un consenso ampliamente reconocido acerca de la **importancia del profesorado** como elemento imprescindible para la mejora de la calidad educativa. **Conocer la opinión de los propios docentes** tiene siempre un gran interés, especialmente considerando la creciente importancia de este colectivo, reconocida por el conjunto de la comunidad educativa e investigadora.

La voz del profesorado surge como un proyecto que pretende, sencillamente, **favorecer la reflexión del conjunto de la comunidad educativa** en torno a la figura del docente, su imprescindible papel en la calidad educativa y sus posibilidades de mejora sucesiva. La puesta en marcha de esta iniciativa supone también la consecución de los siguientes objetivos:

- Aportar evidencias empíricas sobre las percepciones/opiniones del profesorado sobre su propia tarea y situación profesional.
- Favorecer la reflexión académica en el ámbito de la profesión docente como línea de investigación.
- Ofrecer posibles soluciones y propuestas de mejoras a las diferentes organizaciones e instancias (educativas, sociales, políticas...) implicadas en el desarrollo de la profesión docente.

Lo expuesto hasta el momento cobra una mayor importancia si tenemos en cuenta los cambios que se están llevando a cabo tanto en la formación del profesorado como en sus condiciones laborales.

Desde el curso 2009/10 han comenzado a impartirse **los nuevos grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria**. Estas enseñanzas suponen la equiparación de los estudios de Magisterio al resto de los estudios universitarios y con ello la ampliación de la carrera a cuatro años. En relación con el profesorado de Educación Secundaria, también en ese curso se extinguió el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y se ha puesto en marcha **el nuevo Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria**. A partir de ahora, quien quiera ser docente en esta etapa escolar tendrá que cursar un máster de un año de duración que es requisito para presentarse a la oposición y para dar clase en cualquier centro privado.

Junto a estas novedades, la Ley Orgánica de Educación (LOE) introdujo alguna otra medida relativa a **la figura de los profesores mentores** que tutelarían a los docentes noveles. Durante los últimos cursos se ha estado debatiendo el contenido del **futuro Estatuto de la función docente**. Esta es una norma de gran trascendencia y sin duda difícil de acordar con todos los sectores implicados. Probablemente por ello el proceso no ha avanzado al ritmo esperado y podría ocurrir que la legislatura termine sin completar este proceso.

En los programas electorales de 2011 de los dos partidos mayoritarios se incluía (de forma más o menos explícita) lo relativo al **MIR educativo** o a la denominada también **fase de cualificación en el lugar de trabajo**. La LOMCE finalmente no ha abordado estas cuestiones pero algunas comunidades autónomas (como puede ser el caso de Cataluña) se muestran interesadas, y ya están poniendo en marcha dentro de sus competencias, algunas medidas relativas a la inserción de los profesores noveles.

Como se puede comprobar, son muchas y relevantes las modificaciones que se están produciendo en relación con la formación y el **desarrollo profesional de los docentes**.

Conscientes de ellos, el **Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (CGCDL)** auspicia y patrocina el presente estudio. Conviene recordar que el CGCDL es el órgano de representación de 27 colegios profesionales que representa, aunque no sólo, a los profesionales de la educación en el territorio español. Como ellos mismos indican...

...esta es, desde siempre, su razón de ser, por voluntad y por vocación. [...] Por lo tanto, sus funciones no pueden ni deben limitarse al ámbito estrictamente burocrático; al contrario, el Consejo General debe llevar y lleva a cabo una serie de actividades cuya finalidad es velar por la defensa de la profesión y su dignificación. Asimismo, promueve iniciativas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, ya que aspira a convertirse en un factor clave para la dinamización e innovación de la docencia.

En este sentido, la **diversidad de los diferentes colegios profesionales que aglutina** y de las Comunidades Autónomas a las que pertenecen, suponen un gran **enriquecimiento del estudio** y también para los propios colegios profesionales y sus colegiados.

2. MARCO TEÓRICO

Elevar el nivel formativo de la población es condición *sine qua non* para mantener y mejorar los niveles de bienestar alcanzados por los países, pero para lograrlo es necesario primero, mejorar la calidad de los sistemas educativos y, por ende, la formación de su profesorado (Ministerio de Educación, 2011).

Un factor que en los últimos años se ha identificado como decisivo para alcanzar la mejora educativa, es la calidad del profesorado y de su enseñanza:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos (OCDE, 2005:12)

El profesorado, ahora más que nunca, está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación, su desempeño, las condiciones en que ejerce su profesión y su papel e inserción en el conjunto del sistema educativo, y es que el papel del docente es fundamental a la hora de que los alumnos aprendan. Por ello, la atracción y la selección de un profesorado competente se está convirtiendo en una preocupación para la mayoría de los países de nuestro entorno, y la formación docente en una prioridad que influye sobre las políticas educativas a nivel internacional (Tiana, 2013).

Como ponen de manifiesto, especialmente desde hace una década, investigaciones de gran calado a escala internacional (Eurydice, 2002, 2004, 2013; OCDE, 2005, 2009, 2011; TALIS, 2007; Barber y Mourshed, 2007), la formación del profesorado se sitúa en el centro del debate político; es un tema que despierta grandes controversias y que suscita ingentes discusiones. Prueba de ello, son las constantes reformas estructurales a las que la misma se ha visto sometida en los últimos años (principalmente, desde la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES) y la diversidad de políticas educativas que se han diseñado en nuestro contexto más cercano, la Unión Europea, para dar respuesta a un mismo problema (Manso y Valle, 2013).

A nivel nacional, el sistema educativo español tampoco ha estado exento de cambios en este ámbito. En líneas generales, puede decirse que la transformación más importante a la que se ha visto sometida la formación del profesorado en nuestro país, es la que se refiere a la sustitución del modelo establecido por la Ley General de Educación de 1970 (curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica: CAP), por el actual modelo basado en la adecuación al sistema de grados y postgrados del EEES: grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, y postgrado de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. Pero los cambios que realmente más le han afectado, son los que se incorporaron tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), y la adopción de las modificaciones que planteaba la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Como se pone de manifiesto, son muchas y relevantes las modificaciones que se están produciendo en los últimos años tanto a nivel nacional como a nivel internacional en la formación del profesorado y en su desarrollo profesional, pero ¿cuál es la voz del profesorado acerca de las distintas medidas políticas que se están impulsando?

Aunque existe un consenso ampliamente reconocido acerca de la importancia del profesorado como elemento imprescindible para la mejora de la calidad educativa, son pocos los estudios que profundizan en conocer y analizar la opinión de los propios docentes, y los que lo hacen, no han alcanzado suficiente relevancia socio-política.

Por ello, se plantea la siguiente investigación. En aras de conocer la opinión de los docentes acerca de las distintas medidas que se están tomando en materia de formación del

profesorado, principalmente en nuestro país. Ello para instar al conjunto de la comunidad educativa a la reflexión en torno a la figura del docente, su imprescindible papel en la calidad educativa y sus posibilidades de mejora sucesiva. Este estudio encuentra su sentido, por tanto, en las siguientes razones:

- Por un lado, en la Unión Europea existen unos lineamientos internacionales en torno a esta cuestión que nosotros no podemos eludir.
- Por otro lado, España se está replanteando la formación de su profesorado con un intenso debate: la reforma de la LOMCE plantea la necesidad de mejorar la formación del profesorado.
- Y por último y más importante, existe cierto desconocimiento generalizado sobre la verdadera “voz del profesorado” a este respecto.

La formación del profesorado ocupa un lugar prioritario en las agendas políticas de todos los países; es un tema que preocupa y que por ende, despierta multitud de foros de debate, principalmente, en lo que a la formación inicial y a la formación continua se refiere. Sin embargo, la mayoría de las veces, esas mismas discusiones pasan por alto la existencia de otro aspecto no menos importante: la inducción a la profesión docente.

Tras revisar la bibliografía existente sobre formación del profesorado, se ha corroborado que existe una profusa investigación en relación a las etapas de formación inicial (Bolívar, 2006; Darling-Hammond, 2005; Day, 2005; Fuller et. al., 2011; González, 2010; Schön, 1998; Veenman, 1988) y formación continua (Eurydice, 2004; Esteve, 2009; Martín *et al.*, 2010; Terigi, 2009). Sin embargo, no se encuentran suficientes investigaciones que aborden en profundidad, el período de inducción a la docencia.

De acuerdo con Marcelo (2011:9), podemos definir este período como *el tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional y mantener cierto equilibrio personal.*

Así pues, la inducción a la docencia, lejos de ser un elemento aislado dentro de la formación del profesorado, representa un momento de inflexión clave a la hora de convertirse en profesor. No se puede seguir ignorando que la inducción es crucial para la

consolidación de la identidad, la socialización en el centro y el desarrollo profesional (Lortie, 1975).

Para lograr un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los docentes, la formación inicial, la inducción en el puesto de trabajo y el desarrollo profesional, deberían imbricarse. Es decir, deberían ser comprendidas como tres etapas distintas, pero a la vez, como parte de un continuo del propio desarrollo profesional. Y dentro de ese continuo, debería concebirse la fase de inducción como el eje vertebrador de la formación docente, ya que es en este momento cuando el profesorado ha de recurrir a las competencias adquiridas en su formación inicial y ha de detectar aquellas otras que todavía necesita para dar una respuesta adecuada a la realidad educativa a la que se enfrenta.

Este *choque con la realidad* (Veeenman, 1988) resulta crucial para la consolidación de la identidad personal y profesional. Por ello, constituye un momento idóneo para la reflexión y el aprendizaje.

La importancia de esta etapa es tal que incluso algunos informes de grandes organismos internacionales como la OCDE advierten que *en general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera, en lugar de incrementar la duración de la formación inicial* (2005:13).

En definitiva, si para mejorar la calidad de los sistemas educativos es necesario mejorar primero la calidad de los docentes, proporcionar nuevos profesores con programas de inducción de calidad al desempeño profesional ha de ser una exigencia inexcusable para asegurar el fortalecimiento de su profesión y la calidad futura de la educación. Esto pasa necesariamente por la formación, la orientación, el apoyo y el estímulo a los profesores noveles o principiantes (Álvarez, 2008).

En 2002 la OCDE emprendió un estudio que permitiese a los países aprender unos de otros, proponer temas y sugerir opciones de intervención política en cuanto a materia de formación del profesorado en sus contextos nacionales. Algunas de las conclusiones más importantes de este estudio fueron:

Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus

primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo (OCDE, 2005, p.13).

La falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. [...] Aún cuando los profesores principiantes no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera docente puede reducir su confianza en la profesión y puede que los alumnos y las escuelas se resientan (OCDE, 2005, p.117).

Por su parte, entre 1990-2000, Ingersoll y Smith (2004) investigaron el efecto que los programas de inducción tienen en la reducción del abandono y de la rotación del profesorado principiante en EEUU. Llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los programas de inducción diseñados por los países son muy diferentes.
- Se pueden distinguir dos tipos de programas: 1) Orientados a la evaluación del profesor principiante y a la detección de fallos; 2) Preocupados por el verdadero crecimiento profesional del profesor principiante.
- Es menos probable que el profesor novel abandone la docencia cuando recibe apoyo y asesoramiento a través de programas de inducción profesional, sobre todo cuando en dichos programas se contempla la figura de un mentor.

Enmarcados en nuestra realidad política cercana, la Comisión Europea ha situado la formación del profesorado y la política de docentes en un lugar destacado de su agenda. Ya en 2002 Eurydice publicó *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Este estudio analiza la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior y las medidas existentes para facilitar su transición de la formación inicial a la vida laboral. Examina también el problema de escasez y excedente de profesorado al que se enfrentan los países europeos, y las medidas adoptadas para subsanarlo. Finalmente, compara las condiciones de servicio del profesorado en cuanto a seguridad laboral y expectativas salariales.

Los Ministros de Educación Europeos han convenido promover medidas para hacer de la enseñanza una profesión más atractiva, mejorar la formación del profesorado y prestar atención específica a los periodos de formación inicial, iniciación a la carrera y desarrollo profesional.

En 2008, el Parlamento Europeo se sumó a esta iniciativa y pidió en su informe “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”, que se prestase mayor atención a la

inducción profesional de los profesores que empiezan, poniendo a su disposición redes de apoyo y programas de tutelaje.

Tras una reunión informal sobre el desarrollo profesional de los docentes y los directores de centros educativos celebrada por los Ministros de Educación en Gotemburgo en septiembre de 2009, en noviembre del mismo año el Consejo pactó que:

Teniendo en cuenta las exigencias cada vez mayores respecto del profesorado y la creciente complejidad de sus funciones, el personal docente debe poder contar con un apoyo efectivo, a nivel personal y profesional, a lo largo de su carrera, y especialmente al comienzo de su labor profesional [...] En particular, debe procurarse que todos los profesores cualificados reciban un apoyo y una orientación suficientes y eficaces durante los primeros años de sus carreras (DO 2009/C 302/04).

Derivado de ello, la Comisión Europea y el Grupo de Aprendizaje entre Iguales «Profesores y Formadores», elaboraron en 2010 un Manual para responsables políticos con información práctica sobre cómo elaborar programas estructurados de iniciación para profesores noveles y con orientación sobre cómo mejorar los ya existentes (SEC, 2010).

Hace dos años, el *Key Data on Education in Europe 2012* (Eurydice, 2012), señalaba que ya que en 8 países o regiones de Europa se estaban diseñando programas de apoyo y asesoramiento profesional y personal para profesores que empiezan. Datos que se han visto confirmados en el más reciente informe realizado por Eurydice (2013).

Cifras clave del Profesorado y los Directores de centro en Europa, informe elaborado por Eurydice para la Comisión Europea, compila la información más actualizada sobre el profesorado y los directores de centro, desde la educación infantil hasta la postsecundaria, de 32 países europeos. El estudio comienza con la siguiente recomendación de Androulla Vassiliou, Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud de la Comisión Europea:

Un buen profesor puede marcar la diferencia en el futuro de un niño. Por eso insto a todos los Estados Miembros a mejorar la formación y el apoyo al profesorado para que puedan desarrollar plenamente sus competencias a lo largo de sus carreras y garantizar una educación de calidad e innovadora para proporcionar a la juventud las habilidades necesarias para la vida moderna.

Los ámbitos objeto de estudio del informe son: a) formación inicial y apoyo a los nuevos profesores, b) sistemas de selección y contratación, c) formación permanente y movilidad, d) condiciones laborales y salarios, e) niveles de autonomía y responsabilidades del profesorado y f) los directores de los centros.

En concreto, en lo que al periodo de inducción se refiere, el estudio pone de manifiesto que los programas de cualificación en el lugar de trabajo diseñados para ofrecer apoyo y asesoramiento personalizado a los nuevos profesores son ya obligatorios en 15 Estados Miembros de la EU (Austria, Chipre, Estonia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, Suecia y Reino Unido) así como en Croacia y Turquía. Aunque existen diferencias en la forma en que están organizados estos programas, todos tienen como objetivo ayudar a los recién llegados a ajustarse a la profesión y reducir las probabilidades de que los docentes dejen la profesión prematuramente.

Como se evidencia, este estudio se refiere a un tema de enorme pertinencia en estos momentos. Máxime, teniendo en cuenta que en los países de nuestro entorno más cercano se están siguiendo unos lineamientos comunes al respecto, mientras que en nuestro país, existe un claro vacío legal al respecto. En España, a nivel central, no existen disposiciones legales donde se contemple la participación de los profesores noveles en programas de inducción a la docencia. Además, la organización del primer año de trabajo es responsabilidad y competencia de la Administración Educativa de cada Comunidad Autónoma.

Por esta razón, se considera fundamental conocer la opinión del profesorado al respecto, pero principalmente, parece clave conocer cuáles son las necesidades que presentan para ponerlas en conocimiento de la sociedad, y por supuesto, de la política. Todo ello con una clara intención: que sea tomada cuenta a la hora de diseñar políticas y por ende, que las mismas redunden en una mejora real de la situación actual.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos de la investigación

Este estudio tiene como finalidad conocer la opinión de los docentes en activo acerca de las distintas medidas que se están tomando en materia de formación del profesorado. En concreto, aquellas referidas al acceso a la profesión y al periodo de inserción en los centros, tras la correspondiente formación inicial.

Con tal fin, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la valoración de los docentes en activo sobre su acceso a la profesión docente.
2. Conocer la valoración de los docentes en activo sobre su proceso de inserción en el puesto de trabajo.
3. Identificar posibles dificultades en el desarrollo de las políticas relativas al acceso e inserción profesional.
4. Realizar propuestas de mejora que den luz a futuras reformas políticas en materia de acceso e inserción profesional de los docentes.
5. Favorecer la reflexión del conjunto de la comunidad educativa en torno a la figura del docente, su imprescindible papel en la calidad educativa y sus posibilidades de mejora sucesiva.

3.2. Instrumento

Teniendo en cuenta la finalidad y objetivos de este trabajo, se decidió que la investigación se realizará con la metodología del “*estudio de encuesta*” (Torrado, 2004). Esto suponía, básicamente, que los resultados se basarían en la aplicación de un cuestionario que no fuera muy extenso, con la mayoría de las preguntas cerradas y con posibilidad de ser aplicado a docentes de diferentes perfiles (etapas educativas y centros docentes diversos). Otra decisión importante en el diseño teórico del instrumento tenía que ver con que se pudiera aplicar *online* y que su respuesta no exigiera una inversión de tiempo superior a cinco minutos.

El correcto desarrollo de la investigación exigía la validación del instrumento. Una vez construida la primera de las versiones del cuestionario (en base a la fundamentación teórica y a la finalidad y objetivos de la investigación) se utilizaron dos estrategias de validación: de expertos (en metodología y en el objeto de estudio)¹ y una prueba piloto². Con todo ello, el cuestionario final quedó diseñado del siguiente modo (ver anexo):

- En la primera parte del cuestionario se pedía a los participantes información sobre datos generales: variables independiente/identificación expuestas en la *Tabla 1*.
- El cuestionario propiamente dicho estaba compuesto por 10 preguntas con diferentes tipos de preguntas:
 - o cerradas de tipo *Likert*, con una escala de estimación desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo): preguntas 1 a 5 y 7 a 9.
 - o cerrada de elección múltiple, con 3 posibles respuestas: pregunta 6.
 - o abierta en el caso de la pregunta 10 para poder completar libremente.

¹ A tres expertos en el objeto de estudio (investigadores y docentes universitarios) se les solicitó que realizaran una revisión crítica basada en criterios tales como la adecuación de las preguntas del cuestionario a los objetivos de la investigación, la ausencia de alguna pregunta clave, redacción... A otros tres expertos en metodología educativa (también investigadores y docentes universitarios) se les solicitó una revisión crítica basada en criterios tales como estructuración general equilibrada, adecuada longitud, no reiteración de preguntas, redacción adecuada de cada uno de los ítems tipo *Likert* (formulación, carácter, alternativas)...

² Se realizó a través de una aplicación en persona con 8 profesores en activo (2 de educación primaria de centros públicos; 2 de educación primaria de centros concertados/privados; 2 de educación secundaria de centros públicos; y 2 de educación secundaria de centros concertados/privados). A todos ellos se les pidió que contestarían en cuestionario en voz alta y posteriormente se les preguntó sobre las posibles dificultades encontradas en la respuesta.

Tras el proceso de elaboración del cuestionario, éste fue definitivamente construido en formato *online* con el objetivo de poder ser contestado mediante la herramienta gratuita de *googledocs*. El *enlace web* para acceder al cuestionario online fue enviado al CGCDL, quien se encargó de distribuirlo, de igual modo, a los diferentes colegios, y éstos a sus colegiados. La aplicación online del cuestionario se realizó desde junio hasta septiembre de 2013 permitiendo tres momentos de respuesta en junio, julio y septiembre.

3.3. Muestra

La muestra del estudio se ha conseguido mediante un muestreo intencional. El CGCDL, a través de los 27 colegios profesionales hizo llegar el instrumento de investigación (cuestionario) al conjunto de sus colegiados teniendo como requisito que fueran docentes en activo de distintas etapas educativas (maestros de Educación Primaria y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad). En total, se recibieron 619 cuestionarios cumplimentados por docentes en activo, de distintas etapas educativas, cuya distribución de acuerdo a las variables del estudio se recoge en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables de identificación

Sexo	Hombres	232
	Mujeres	387
Etapas	Educación Primaria	32
	Educación Secundaria Obligatoria	264
	Bachillerato	213
	Universidad	39
	Varios	71
Titularidad	Pública	306
	Concertada	243
	Privada	70
Edad	Menos de 35	53
	35-50	283
	Más de 50	283
Años como docente	Menos de 5	53
	5-20	215
	Más de 20	251
Total		619

3.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos, a partir de la aplicación de los cuestionarios se ha realizado un análisis descriptivo y, posteriormente, de varianzas.

El primer análisis se ha realizado para obtener el conjunto de los estadísticos descriptivos de los colectivos para cada uno de los ítems que configuraban el cuestionario. Se han calculado las principales medidas de posición central, tales como media, moda y mediana (de la que finalmente se ha utilizado exclusivamente la media) y medidas de dispersión (de las que se ha utilizado la desviación típica). Especialmente importante a este respecto han sido los análisis de frecuencia: son éstos lo que se han seleccionado a la hora de presentar la información mediante los diferentes gráficos que se incluyen en el apartado de “Resultados” del presente informe.

Tras este primer trabajo descriptivo se han realizado análisis de varianzas para comparar colectivos en función de las siguientes variables identificadoras (o independientes): etapa, titularidad del centro, edad y años de experiencia. Antes de realizar este análisis ha sido necesario comprobar los supuestos de normalidad de cada una de las muestras en cada uno de los ítems, comprobación realizada mediante la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov*. Finalmente, se ha realizado la prueba ANOVA de análisis de varianzas. Se ha tenido también en cuenta la prueba de homocedasticidad de las submuestras, mediante la prueba de *Levene*, de manera que cuando esta ha rechazado la hipótesis de homocedasticidad, tomando valores muy bajos el nivel de significatividad (p), se han asumido varianzas desiguales (muestras no homogéneas), mientras que cuando la prueba ha aceptado dicha hipótesis, se asumieron varianzas iguales (muestras homogéneas).

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen las respuestas que los docentes encuestados han manifestado en las preguntas del cuestionario. Los resultados se muestran especificados en los dos bloques que se abordan en el presente estudio y que dan nombre a su título: acceso del profesorado a la profesión docente y periodo de inserción en los centros.

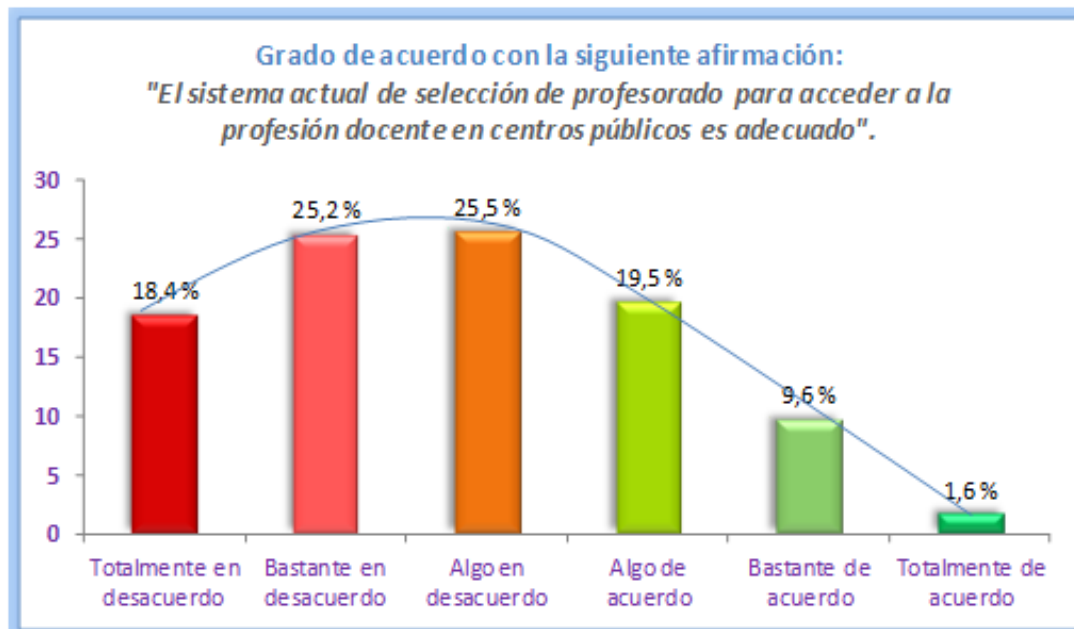
4.1. Acceso a la profesión docente

El estudio aglutina cinco cuestiones en referencia a la selección del profesorado tras la realización del periodo de formación inicial. Estas cuestiones hacen un recorrido por la valoración de los docentes en torno al actual sistema de acceso a la profesión; la opinión que les suscita ampliar la autonomía de los centros públicos en la contratación del profesorado; su posición con respecto a la necesidad de establecer criterios comunes sobre los procesos de selección y acceso del profesorado tanto de centros de titularidad pública como concertada; y su criterio frente a la importancia que debe tener en la selección del profesorado la formación didáctico-pedagógica.

En primer lugar, con respecto al actual sistema de selección del profesorado para acceder a la profesión docente en los centros públicos, tal y como se observa en la *Gráfica 1*, el 69% de los docentes encuestados se manifiesta en algún grado de desacuerdo, frente a

un 31% que se muestra favorable al actual sistema de selección. Es significativo que en el extremo totalmente de acuerdo solo se sitúe un 1,6% de los docentes encuestados.

Gráfica 1. Valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos.



Al realizar análisis de relación entre esta preguntas y las variables de identificación de los profesores, sólo se encuentran diferencias significativas ($p=.000$) en función de la titularidad del centro. En la *Tabla 2* puede observarse el mayor grado de desacuerdo de los docentes de centros privados y concertados en comparación con los de centros públicos. Mientras que el 38% de los profesores de centros públicos manifiestas estar total o bastante en desacuerdo, esta misma valoración se ve incrementada hasta casi la mitad de los docentes de centros concertados y privados.

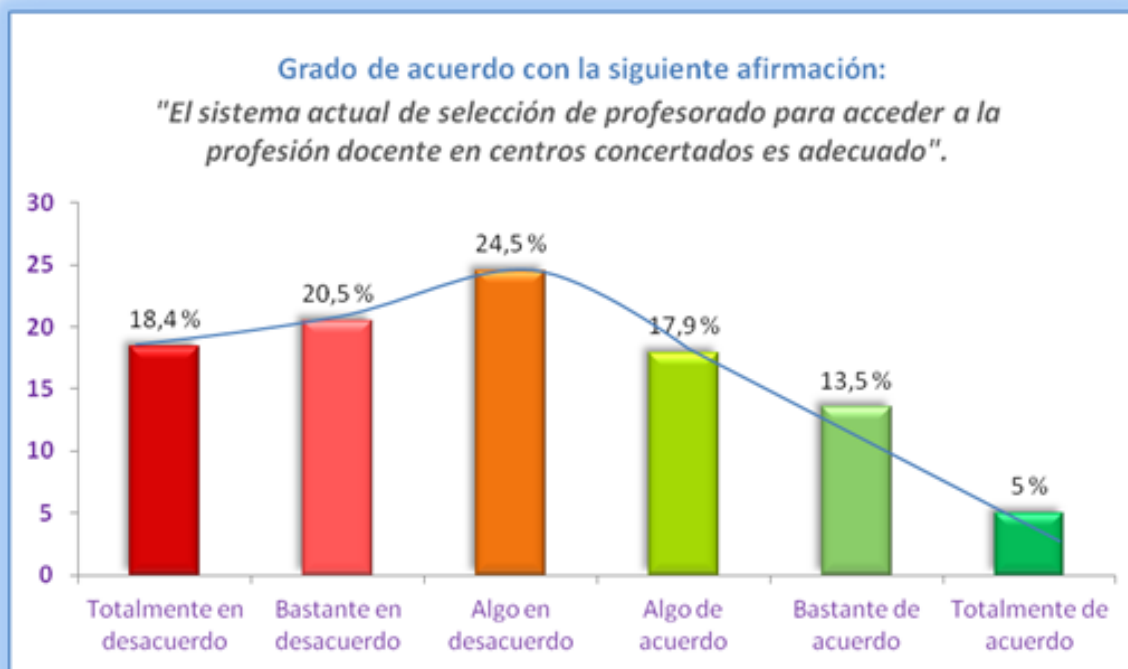
Tabla 2. Valoración, desagregada por titularidad de centro, del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos.

		Total o bastante desacuerdo	Posición intermedia	Total o bastante de acuerdo
Titularidad de su centro educativo	Pública	38%	46%	16%
	Concertada	49%	45%	6%
	Privada	49%	43%	8%

Si atendemos al sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados, nos encontramos con que el 63% de los docentes encuestados se muestran, de igual modo que con los centros públicos, en algún

grado de desacuerdo con este sistema, frente a un 37% que muestra diferentes grados de acuerdo con este sistema de selección. En la *Gráfica 2* podemos ver los diferentes matices de acuerdo y desacuerdo que esta cuestión suscita en los docentes, destacando una mayoría posicionada en “algo en desacuerdo”.

Gráfica 2. Valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados.



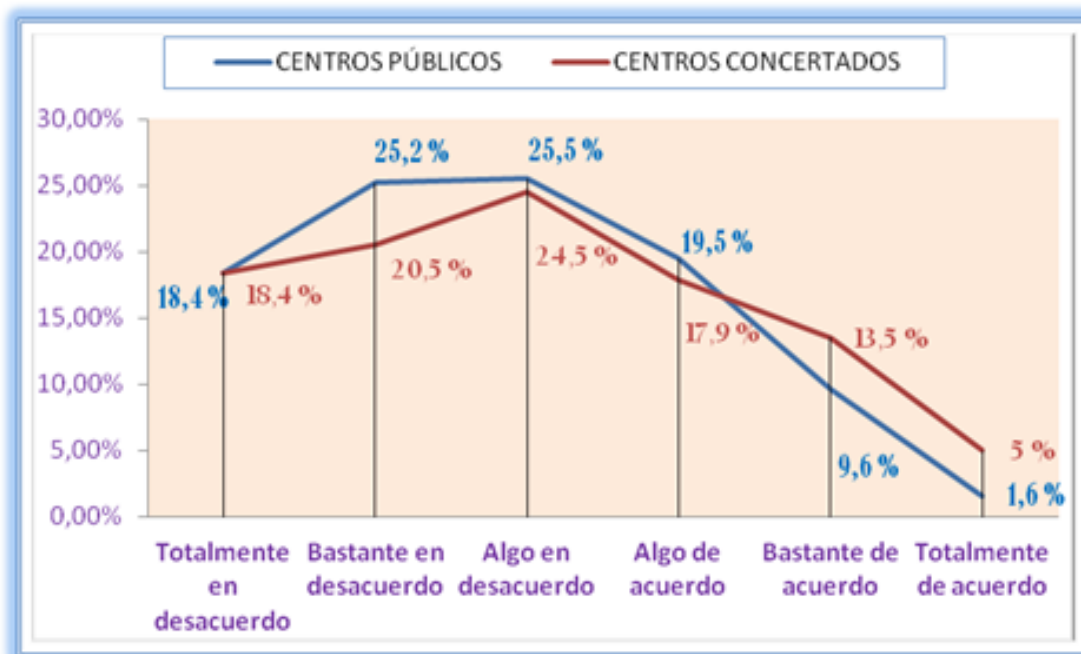
En este caso, también se muestran diferencias significativas ($p=.000$) en función de la titularidad. En concreto, en este caso, las diferencias son significativas entre los tres tipos de centros. Los profesores de centro público muestran un claro desacuerdo, los de privada se ubican entre el desacuerdo y una posición intermedia y los de centros concertados principalmente (casi la mitad de ellos) en una posición intermedia.

Tabla 3. Valoración, desagregada por titularidad de centro, del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados.

		Total o bastante desacuerdo	Posición intermedia	Total o bastante de acuerdo
Titularidad de su centro educativo	Pública	54%	38%	8%
	Concertada	21%	48%	31%
	Privada	36%	44%	20%

De los resultado expuestos hasta el momento (*Gráfica 1 y 2*), se puede observar que la mayoría de los docentes no se muestran de acuerdo con el sistema actual de selección del profesorado en centros públicos y concertados, siendo mayor el descontento con el sistema de selección del profesorado que existe en la actualidad para los centros públicos, tal como puede observarse en la *Gráfica 3*.

Gráfica 3. Comparativa entre la valoración del sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos y concertados.



En la línea de armonizar criterios de selección y acceso en los centros de titularidad pública y concertada (teniendo en cuenta que ambos se sostienen con fondos públicos), 8 de cada 10 docentes encuestados señalan que estos centros deberían tener definidos, por las administraciones educativas, los mismos criterios sobre procesos de selección y acceso del profesorado. Un 31,8% de los docentes encuestados están totalmente de acuerdo con la afirmación planteada, tal como puede comprobarse en la *Gráfica 4*.

Al igual que ocurría en los ítems anteriores, en este aspecto también encontramos diferencias significativas ($p = .020$) en función de la titularidad de los centros. En este caso, con la particularidad de que las diferencias se muestran en la opinión de los profesores de centros concertados en relación con los docentes de centros públicos y privados, tal y como puede observarse en la *Tabla 4*.

Gráfica 4. Valoración de criterios comunes sobre procesos de selección y acceso docente en centros de titularidad pública y concertada.

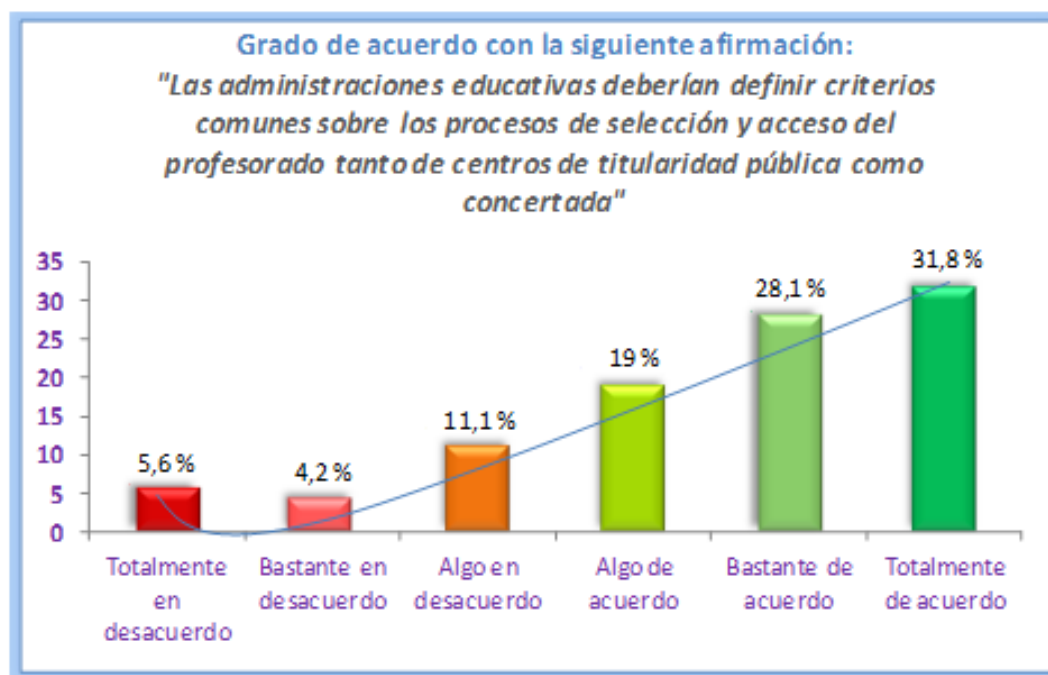


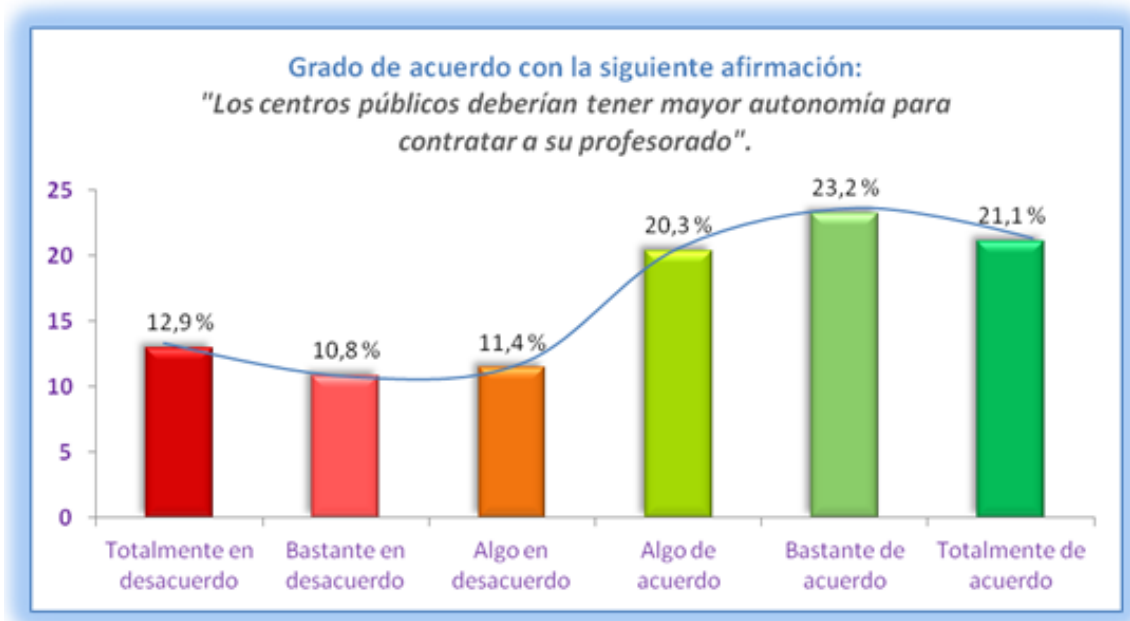
Tabla 4. Valoración, desagregada por titularidad de centro, de criterios comunes sobre procesos de selección y acceso del profesorado en centros de titularidad pública y concertada.

		Total o bastante desacuerdo	Posición intermedia	Total o bastante de acuerdo
Titularidad de su centro educativo	Pública	7%	30%	63%
	Concertada	14%	31%	55%
	Privada	9%	27%	64%

En referencia a la concesión de mayor autonomía para que los centros públicos pudieran contratar a su profesorado, de los docentes encuestados, un 35% se muestra contrario con esta iniciativa, frente a un 64% que se muestra estar algo, bastante o totalmente de acuerdo. En la *Gráfica 5*, se pueden observar los diferentes matices en grados de acuerdo y desacuerdo. Es destacable como aquellos docentes que están en desacuerdo con esta mayor autonomía en la contratación del profesorado, lo están en su mayoría totalmente.

Al igual que en el resto de los ítems estudiados, las diferencias significativas entre los docentes se encuentran en función de la titularidad del centro ($p=.000$)

Gráfica 5. Valoración de una mayor autonomía por los centros públicos para contratar a su profesorado.



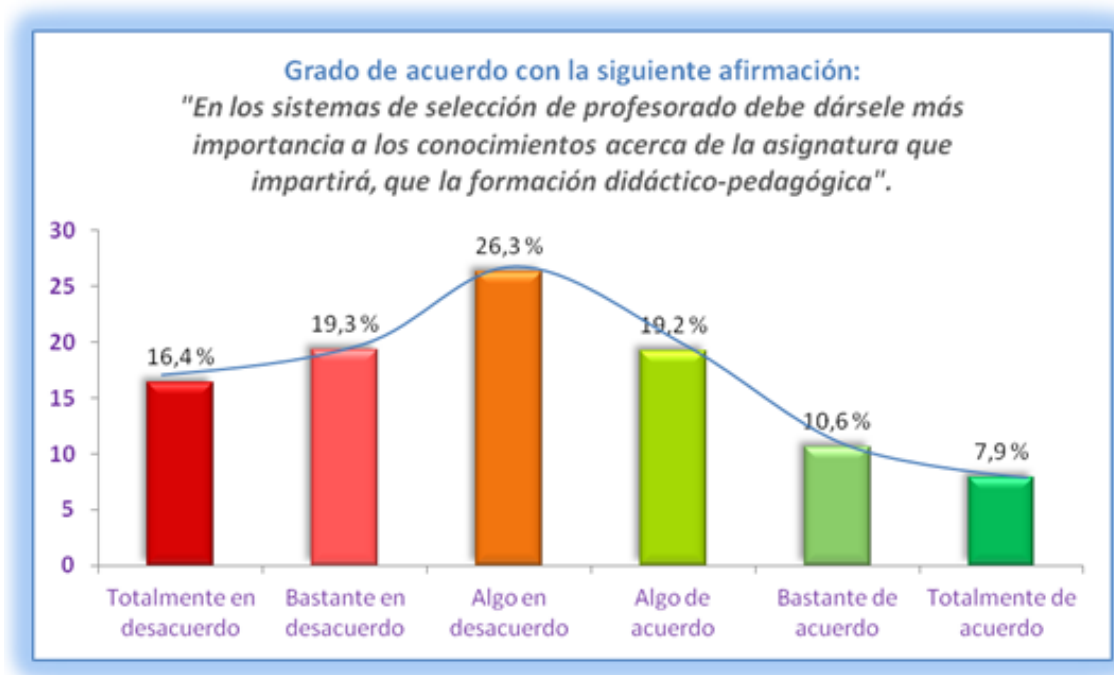
Las diferencias significativas encontradas en las respuestas de los docentes en función de la titularidad de los centros ($p=.000$) se orientan hacia un mayor acuerdo de los docentes de centros concertados y privados, mientras que en el caso del profesorado de centros públicos las opiniones están muy repartidas.

Tabla 5. Valoración, desagregada por titularidad de centro, de una mayor autonomía por los centros públicos para contratar a su profesorado.

		Total o bastante desacuerdo	Posición intermedia	Total o bastante de acuerdo
Titularidad de su centro educativo	Pública	35%	32%	33%
	Concertada	12%	35%	53%
	Privada	11%	23%	66%

Por último, ante la afirmación planteada a los docentes encuestados sobre si “los sistemas de selección de profesorado debe dársele más importancia a los conocimientos acerca de la asignatura que impartirá que la formación didáctico-pedagógica”, el 38% de los docentes se muestra en algún grado de acuerdo, mientras que el 62% considera que debe darse más importancia a la formación didáctico-pedagógica en los sistemas de selección del profesorado (ver *Gráfica 6*).

Gráfica 6. Valoración de la importancia de la formación didáctico-pedagógica en los sistemas de selección del profesorado.



A diferencia de los ítems anteriores (en los que se encontraban diferencias significativas en función de la titularidad del centro), en este caso, se encuentran diferencias significativas ($p=.000$) entre la respuesta de los docentes en función de la etapa educativa en que imparten docencia. Más en concreto, estas diferencias se muestran entre los profesores de primaria y los docentes del resto de etapas educativas (ESO, Bachillerato y universidad). Como puede observarse en la *Tabla 6*, estas diferencias indican que se valora más la formación didáctico-pedagógica en Educación Primaria que en el resto de etapas.

Tabla 6. Valoración, desagregada por etapa educativa, de la importancia de la formación didáctico-pedagógica en los sistemas de selección del profesorado.

		Total o bastante desacuerdo	Posición intermedia	Total o bastante de acuerdo
Etapa educativa en que imparte docencia	Primaria	59%	38%	3%
	ESO	37%	45%	18%
	Bachillerato	29%	48%	23%
	Universidad	45%	45%	10%

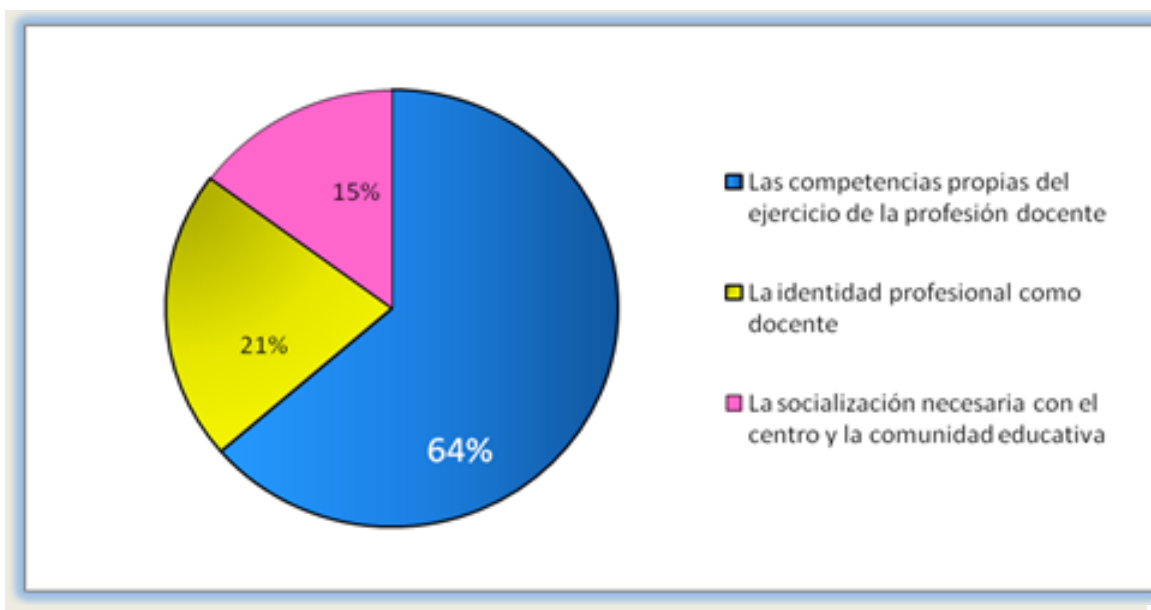
Tras el proceso de selección para acceder al ejercicio de la profesión docente, nos encontramos con otro elemento esencial. Nos referimos al periodo de inducción en el puesto de trabajo o inserción profesional. Pasemos a conocer los principales resultados.

4.2. Inserción del profesorado en los centros

Al igual que en el bloque anterior sobre el acceso a la profesión, en el cuestionario se incorporan cinco cuestiones, en este caso, relacionadas con la inserción (o periodo de inducción) del profesorado en los centros. Los resultados nos dejan datos cuantitativos y cualitativos relevantes sobre la valoración que realizan los docentes acerca de los primeros años de experiencia y su relación con la adquisición de identidad, socialización o competencias; la conexión que efectúan entre la formación inicial y la inserción laboral; su posicionamiento acerca de la necesidad o no de modificar el sistema de inserción docente por uno nuevo; su opinión en relación a la necesidad de que los docentes noveles reciban, o no, un programa específico al inicio de su carrera profesional para mejorar su práctica docente; y, por último, la especificación de los elementos que incluiría este programa si lo consideran necesario (única cuestión cualitativa del estudio).

En relación con el papel que juegan los primeros años a la hora de adquirir diferentes elementos propios de la profesión docente, el 64% de los encuestados señalan que este periodo inicial le sirvió, sobre todo, para adquirir las competencias propias de la práctica docente. Tal como se muestra en la *Gráfica 7.*, el restante porcentaje se distribuye entre la adquisición de su identidad profesional y, un menor porcentaje, de la socialización necesaria con el centro y la comunidad educativa.

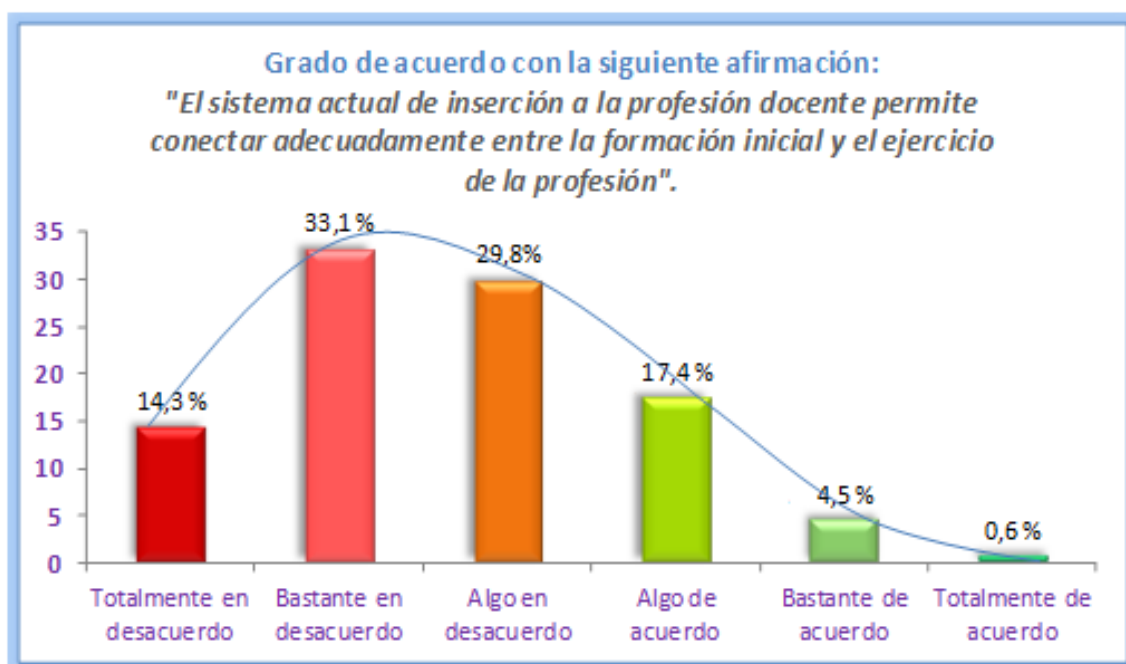
Gráfica 7. *Valoración de los primeros años de experiencia docente y su relación con la adquisición de identidad, socialización o competencias.*



A este mismo respecto, también parece conveniente indicar que no se muestran diferencias significativas entre las respuestas de los docentes en función de ninguna de las variables de identificación (ni titularidad de centros, ni etapa en que imparte docentes, etc.). Esta información denota que las respuestas son homogéneas en el conjunto de la muestra consultada.

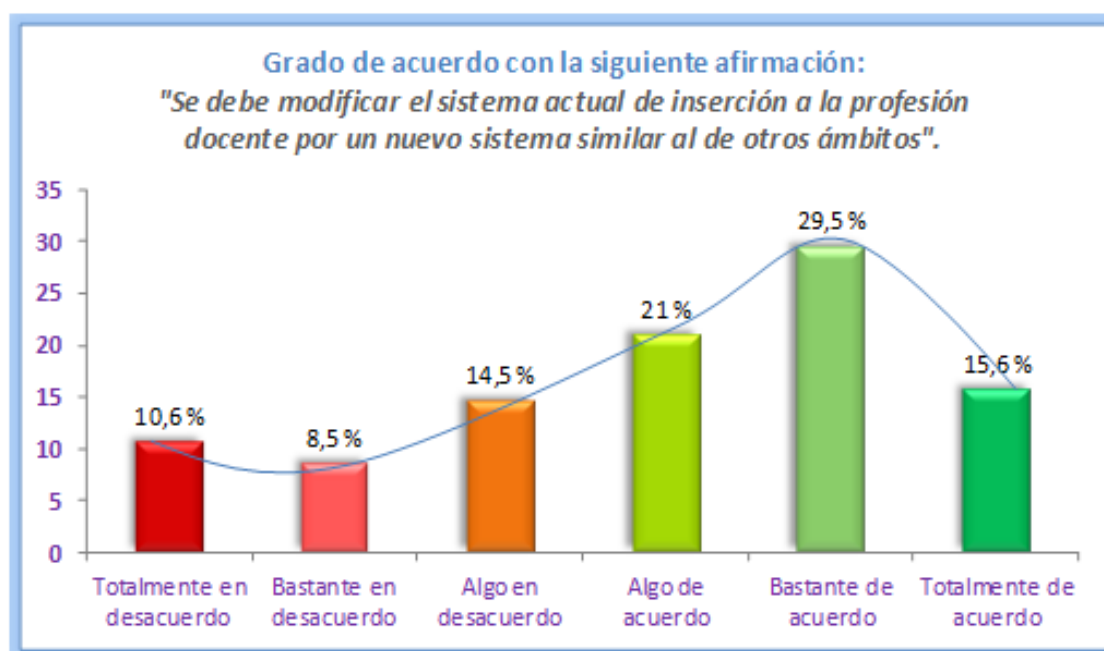
En cuando a la conexión entre la formación inicial y el ejercicio profesional, tal como se observa en la *Gráfica 8*, el 77% de los docentes encuestados se manifiestan en desacuerdo con dicha afirmación. Tampoco a este respecto se muestran diferencias significativas entre los profesores encuestados en función de las variables identificadoras.

Gráfica 8. Valoración de la conexión entre la formación inicial y el ejercicio de la profesión docente



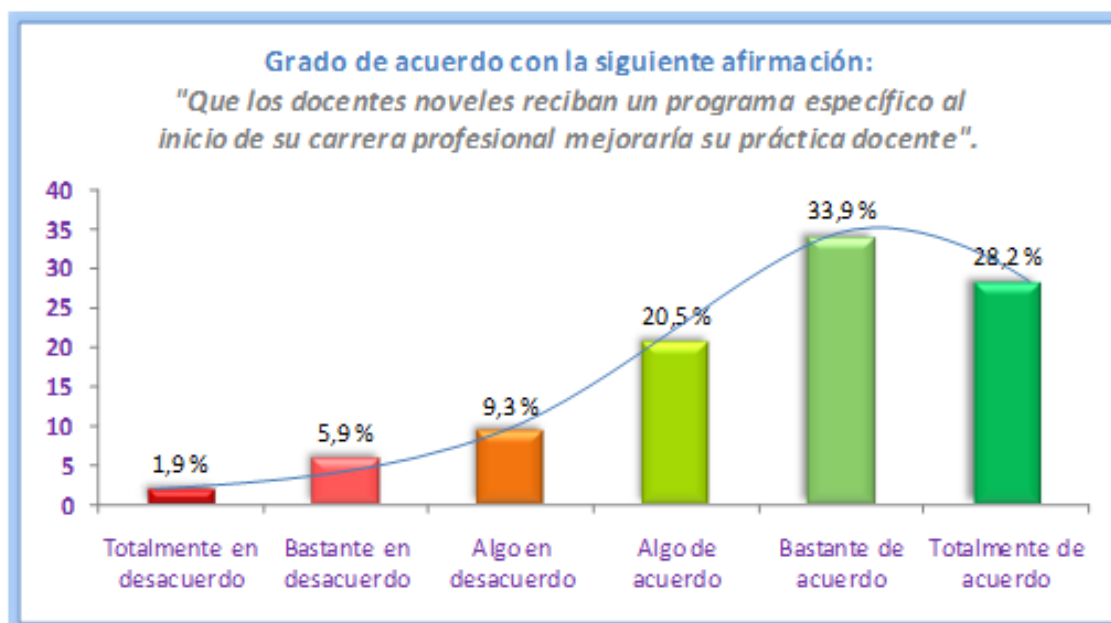
En la línea de lo analizado anteriormente, la mayoría de los docentes encuestados se muestran bastante de acuerdo con la afirmación relativa a modificar el sistema actual de inserción a la profesión docente por un nuevo sistema similar al de otros ámbitos (como por ejemplo, el MIR del ámbito médico). Tal y como muestra la *Gráfica 9*, el 66% de los docentes se encuentran algo, bastante o totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

Gráfica 9. Valoración de la necesidad de modificar el sistema actual de inserción por un nuevo sistema.



Por último, para mejorar su práctica docente, el 82,6% de los docentes encuestados consideran necesario que el profesorado novel reciba un programa específico al inicio de su carrera profesional. Esta cuestión presenta una gran unanimidad mostrando un escaso porcentaje en desacuerdo, tal como se observa en la *Gráfica 10*.

Gráfica 10. Valoración de que los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional.



La última pregunta del cuestionario ha sido abierta y presenta interesantes aportaciones de los docentes ante la cuestión de definir elementos que consideran que se deberían tener en cuenta en el diseño de un programa específico para mejorar la práctica docente del profesorado novel. A continuación vamos a hacer referencia a la voz y el sentir de los docentes señalando, por orden de prioridad, las cuestiones en función de su presencia en las respuestas del cuestionario.

En primer lugar cabe destacar, uno de los aspectos más valorados y referidos por la mayoría de los docentes encuestados: mejorar y potenciar las prácticas externas e internas en el periodo de formación. Con la intención de conectar teoría y práctica, un alto porcentaje de los docentes encuestados indican fundamental que los programas formativos incluyan clases prácticas conectadas con la realidad docente, formen en la didáctica de sus materias específicas de manera práctica y se les permita realizar prácticas externas en entornos reales asesorados por expertos. A este respecto, se hace referencia al periodo de prácticas como elemento formativo clave, realizándose propuestas para su mejora como la creación de equipos de tutores especializados que asistan a los noveles y se mantengan durante el periodo de prácticas disponibles para asesorar o la posibilidad de realización de prácticas en mini-grupos antes de enfrentarse a las aulas masificadas. La mayoría de los docentes, por tanto, señalan la mejora de las prácticas como aspecto fundamental en la formación docente. Se refieren a las prácticas desde diferentes enfoques: mejorar la calidad de las prácticas externas haciéndolas más adecuadas a la labor docente; enseñar de manera más práctica la teoría específica y la didáctico-pedagógica y formar en contenidos prácticos para el desarrollo de las especificidad de las diferentes materias.

En segundo lugar, otro elemento muy señalado por la mayoría de los docentes encuestados es el reclamo de conocimientos didácticos-pedagógicos específicos para poder hacer frente a su labor docente en diferentes aspectos: poder trabajar su materia, desarrollar actividades transversales, atender a la diversidad, conocer técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, potenciar la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación y desarrollar diferentes estrategias de evaluación de alumnos. Un alto porcentaje de docentes señalan la falta de los suficientes contenidos didáctico-pedagógicos en su formación para poder dar respuesta a las necesidades que les plantea en el día a día su labor docente. Los dos aspectos señalados anteriormente, se muestran de una manera u otra expresados en la mayoría de las respuestas analizadas.

En tercer y último lugar aparecen también reflejadas cuestiones relacionadas con aspectos socioeducativos: formación en habilidades sociales para una comunicación eficaz a la hora de transmitir conocimientos y habilidades sociales en el manejo de situaciones estresantes ocupan un puesto especial. Todo ello sumado a aportaciones relacionadas con conocimientos de psicología evolutiva, educación emocional, aprendizaje cooperativo, técnicas de innovación docente, aprendizaje por competencias, formación para las tutorías, entrevistas familiares, trabajo colaborativo y excelencia académica.

En síntesis, los docentes muestran especial interés en elaborar un programa específico que atienda por tanto a tres elementos claves: prácticas externas e internas de calidad, formación didáctico-pedagógica en aspectos de interés docente y formación socioeducativa acorde con las necesidades que les plantea el día a día de su labor docente.

Todos estos resultados pueden llevar a interpretaciones y lecturas muy variadas. En el último apartado de este informe, presentamos las que, bajo nuestro punto de vista, deberían ser más tenidas en cuenta a la hora de poner en marcha nuevas políticas en el ámbito de la formación del profesorado y de su desarrollo profesional.

5. CONCLUSIONES

Haremos un repaso ahora a las conclusiones que los datos han arrojado con mayor nitidez, no sin la obligada reserva que debe hacerse ante el hecho de que todo cuestionario refleja “solamente” la percepción subjetiva de quien lo contesta.

Si nos atenemos a los resultados del estudio, una de las primeras conclusiones que parecen extraerse es la **necesaria reforma del sistema actual de selección para acceder a la profesión docente**, tanto en el caso de centros públicos como en el caso de centros concertados. Los datos de las gráficas 1 y 2 indican que la inmensa mayoría de los profesores no ven adecuado ni uno ni otro sistema. Para casi el 70% de los profesores, el sistema de selección para acceder a una plaza de profesor en un centro público no es el adecuado. Y para el 65% tampoco lo es el que se emplea para acceder a una plaza de un centro concertado. La reflexión política es ineludible. El desacuerdo puede tener su origen en diversos elementos y harían falta exploraciones posteriores para determinarlos de manera ponderada. Pudiera deberse a la percepción de que los criterios del sistema se centran excesivamente en los contenidos disciplinares, a que no están pensados desde la perspectiva del paradigma de competencias (a pesar de que los maestros y profesores tendrán luego que enseñar a su alumnos bajo ese paradigma), a que la baremación de los criterios no se percibe justa, o a que no se tienen en cuenta aspectos de tipo vocacional o actitudinal que, si bien son muy difíciles de valorar, podrían aportar información útil para seleccionar a personas que se van a dedicar a una profesión cuya naturaleza es considerada por muchos como eminentemente vocacional.

No podemos saber los motivos de desacuerdo con el actual sistema, pero sí podemos afirmar que si se reforma, y siguiendo las respuestas del 80% de los encuestados (gráfica 4), **el sistema de selección para acceder a la profesión docente debiera tener los mismos criterios para centros públicos que concertados**. La lógica argumentativa tras esa percepción parece clara: si ambos tipos de centros reciben financiación pública, el profesorado que trabaja en ellos debe tener los mismos criterios de selección para acceder a su puesto de trabajo en cualquiera de ellos. Podría deducirse que no parece sostenible según la opinión de los encuestados la diferenciación actual que permite acceder a los centros concertados sin la necesidad de superar el proceso competitivo que se exige a quien pretende acceder a la docencia en un centro público. Los resultados parecen tener coherencia con las voces, cada vez más numerosas, de quienes abogan por una equiparación salarial y de condiciones de trabajo en uno y otro sector. Parece lógico que el colectivo de profesorado perciba justo que exigir condiciones iguales supone asumir procesos iguales de selección para el acceso a un puesto de trabajo.

En esos procesos de selección del profesorado y en los criterios que utilizan dichos procesos, resulta siempre un debate jugoso el difícil equilibrio entre la demostración de los conocimientos disciplinares (qué enseñar) y el despliegue de las competencias didáctico-pedagógicas requeridas para la docencia (cómo enseñar). Preguntados al respecto, las respuestas de los profesores de este estudio (gráfica 6), permiten concluir que **sería deseable aumentar el peso que la demostración de las competencias didáctico-pedagógicas tiene en el conjunto de los criterios de los procesos de selección para el acceso a la profesión docente**.

Sin negar la enorme importancia del contenido disciplinar, la percepción que se aprecia entre los profesores parece ser que los actuales sistemas de selección subestiman la importancia que debieran tener las cuestiones pedagógicas. Tal vez detrás de esa percepción estuviera la conciencia de carencias pedagógicas; carencias que hacen difícil a los profesores de hoy abordar con eficiencia la complejidad del proceso educativo en la sociedad globalizada y tecnológica actual. También puede pensarse que estas respuestas se deben a que se perciban grandes dificultades metodológicas para implantar el paradigma del aprendizaje por competencias; o a que los profesores se sientan sin herramientas para enfrentar la heterogeneidad socio cultural del alumnado de hoy; o que se considere que la

inclusión educativa plantea unos retos que exigen actuaciones pedagógicas para las que no se sienten suficientemente preparados.

Volviendo a la cuestión de la equiparación de condiciones de centros públicos y concertados, se sitúa la siguiente conclusión que se deduce de los resultados y que se refiere a la autonomía de los centros públicos para contratar profesorado. Según los datos (gráfica 5), **para una amplia mayoría de profesores hay que aumentar la autonomía de los centros públicos para contratar profesorado.** Los centros concertados tienen un alto grado de autonomía en esa contratación, mientras que los centros públicos no tienen ninguna. Quizá en esa diferencia esté la explicación de esta exigencia que los datos reflejan de manera clara. Además, ello podría verse, tal vez, como una oportunidad de generar en los centros unos equipos de trabajo más estables y capaces de desarrollar un *Proyecto Educativo de Centro* con más identidad y de mayor sostenibilidad temporal.

Además de los sistemas de selección para el acceso a la profesión y la autonomía de contratación por parte de los centros, el estudio ha arrojado resultados muy interesantes en relación al período inicial de incorporación como profesor a un centro determinado. Para una inmensa mayoría de profesores (gráfica 7), **los primeros años de ejercicio de la profesión resultan determinantes a la hora de adquirir, sobre todo, competencias profesionales docentes.** Por otro lado, los encuestados, además, han manifestado de forma muy mayoritaria (gráfica 8) que tal y como se plantea actualmente **la inserción del profesor no permite una adecuada conexión entre la formación inicial recibida y las necesidades reales del ejercicio de la profesión**, lo que parece estar conectado con la necesidad de poner mayor énfasis también en unos procesos de selección más alerta sobre las competencias didáctico-pedagógicas de candidato. De la combinación de estos resultados se extrae una conclusión evidente: es imprescindible una reforma urgente del período de *inducción profesional*, que promueva un cuidado muy especial de la adquisición de las competencias didáctico-pedagógicas propias de un *buen profesor*.

A la hora de pensar en esa reforma se hace ineludible mirar a un modelo propio de otro campo profesional de semejante naturaleza vocacional y que también representa un servicio público, clave entre los pilares del *Estado del Bienestar*, como es el de la medicina. A ese respecto los encuestados se muestran proclives a un modelo de inducción profesional del estilo del MIR que se realiza para los médicos (gráfica 9). Así, en el caso de una reforma

de la inducción profesional docente, **el modelo del MIR sería bienvenido por la gran mayoría del profesorado.**

Sea cual sea el modelo, lo que parece evidente es que **los profesores echan de menos un programa específico de atención al inicio de su carrera profesional.** Según los resultados (gráfica 10) más del 80% de los profesores lo percibe como necesario. De nuevo podría pensarse como hipótesis interpretativa que en el fondo de esas está respuestas la percepción de una carencia didáctico-pedagógica que en los primeros años de *modelado profesional* parece adquirirse de manera complementaria y acelerada.

En efecto, los resultados que se extraen de la última pregunta del cuestionario ponen de manifiesto que una de las cuestiones en las que debiera incidirse para que la práctica de los profesores noveles pudiera mejorar es, precisamente, mayor formación didáctico-pedagógica. Esa formación didáctico-pedagógica, junto con una mejora de las prácticas externas e internas y una adquisición de competencias socioeducativas, constituyen tres aspectos decisivos en la percepción que los encuestados tienen de una nueva manera de abordar el continuo formación inicial / acceso a la profesión / inserción profesional docente...

Atenderlas debiera constituir la columna vertebral de las reformas que se demandan desde *La Voz del Profesorado* de la que este estudio ha pretendido hacerse modesto eco.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Fundación Santa María, Madrid: SM.
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Comisión Europea (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. (DO 2009/C 302/04).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. USA: The National Academy of Education.
- Day, C. (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. (2009). *La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento*. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-29. Madrid: OEI-Fundación Santillana.

- Eurydice (2002). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2012). *Key Data 2012*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Fuller, E., Young, M., & Baker, B. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173-216.
- González, I. (2010). Un libro para la última oportunidad. En I. González Gallego & E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, 19-26. Barcelona: Graó.
- Ingersoll, V.& Smith, T. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: PREAL. n° 52.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista española de educación comparada* 22, 165-184.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E., y Álvarez, N. (2010): *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Encuesta de FUEM e IDEA.
- Ministerio de Educación (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles: Estrategia Educación y Formación 2020*. Informe español 2010-2011. Madrid.

- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OECD.
- SEC (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistemáticos para profesores principiantes: Manual para responsables políticos*. Bruselas: Comisión Europea.
- Schön, D. (1998) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. Monográfico sobre la formación del profesorado en el Siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*, 22 (2013), 39-58
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Barcelona: La Muralla
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En: A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 39-68.

7. ANEXO. INSTRUMENTO

Cuestionario sobre el acceso a la profesión docente e inducción en el puesto de trabajo

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer su valoración, como docente, del acceso a la profesión y la inserción en el puesto de trabajo. Su opinión, que es anónima y confidencial, es muy valiosa y repercutirá sobre la reflexión en torno a la figura del docente, su imprescindible papel en la calidad educativa y sus posibilidades de mejora sucesiva.

Para ello, le rogamos que responda con la máxima sinceridad al **breve cuestionario de 10 preguntas de rápida respuesta –solo 5 minutos–** que encontrará en la próxima página. Antes de ello, por favor, responda a esta información sobre datos generales:

Sexo:		Edad: _____
Masculino	<input type="checkbox"/>	
Femenino	<input type="checkbox"/>	
Etapas educativas en la que imparte docencia:		
Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	
Educación Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/>	
Bachillerato	<input type="checkbox"/>	
Universidad	<input type="checkbox"/>	
Titularidad de su Centro educativo:		Años de experiencia como docente: _____
Pública	<input type="checkbox"/>	
Concertada	<input type="checkbox"/>	
Privada	<input type="checkbox"/>	

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Marque con un “X” la respuesta que mejor represente su opinión sobre las siguientes afirmaciones

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1. El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros públicos (oposiciones) es adecuado	1	2	3	4	5	6
2. Los centros públicos deberían tener mayor autonomía para contratar a su profesorado	1	2	3	4	5	6
3. Las administraciones educativas deberían definir criterios comunes sobre los procesos de selección y acceso del profesorado tanto de centros de titularidad pública como concertada	1	2	3	4	5	6
4. En los sistemas de selección de profesorado debe dársele más importancia a los conocimientos acerca de la asignatura que impartirá, que la formación didáctico-pedagógica	1	2	3	4	5	6
5. El sistema actual de selección de profesorado para acceder a la profesión docente en centros concertados (sostenido con fondos públicos) es adecuado	1	2	3	4	5	6

6. Los primeros años de mi experiencia como docente me sirvieron para adquirir principalmente (señalar la más destacada, solo una):

- las competencias propias del ejercicio de la profesión docente
- la identidad profesional como docente
- la socialización necesaria con el centro y la comunidad educativa

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
7. El sistema actual de inserción a la profesión docente permite conectar adecuadamente entre la formación inicial y el ejercicio de la profesión	1	2	3	4	5	6
8. Se debe modificar el sistema actual de inserción a la profesión docente por un nuevo sistema similar al de otros ámbitos (como por ejemplo, el MIR del ámbito médico)	1	2	3	4	5	6
9. Que los docentes noveles reciban un programa específico al inicio de su carrera profesional mejoraría su práctica docente	1	2	3	4	5	6

10. Si existiera un programa específico al inicio de la carrera profesional docente, ¿qué elementos crees que se deberían tener en cuenta en su diseño para mejorar la práctica docente del profesorado novel?

(Escriba aquí su respuesta)

ISBN 978-84-09-03861-9

