
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 47

DOI: 10.5944/reec.47.2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (UNED) & Belén Espejo Villar (USAL)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Macarena Esteban Ibáñez (UPO); Miriam Prieto Egido (UAM);

Cristina Pulido Montes (UV) y Alicia Sianes Bautista (UNED)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (UCLM)

David Celorrio de Ochoa (UCM)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (USAL)

Guillermo Ramón Ruiz (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, *Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2025

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 47

doi: 10.5944/reec.47.2025

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

SCOPUS

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (18) y mediana h5 (26); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global 19,055; Clasificación global 360/1199); Scimago Journal Ranking (SJR) 2024 (Q2 Educación). ESCI (Emerging Sources Citation Index) en Education & Educational Research--> Journal Impact Factor: 2023->1.1; Five Year->0.9; 398/760 (Q3) y Journal Citation Indicator: 2023->0.39; 2022->0.48; 528/760 (Q3)

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE
London, Kings College London etc.

.....

BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360º

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2024: c2+m5+e4+x7 ; INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016) y renovado en VI (2020), VII (2021), VIII (2022), IX (2023) y X (2024) convocatoria. Ranking de Visibilidad e Impacto de Revistas Científicas con Sello de Calidad FECYT «Ciencias de la Educación»: C2 (Puntuación 30,27; Clasificación 31/85)

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO/CONTENTS

MONOGRÁFICO «EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE»

MONOGRAPHIC 'INTERNATIONAL EXPERIENCES OF TEACHER PROFESSIONALIZATION'

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ, *Editorial: Experiencias internacionales de profesionalización docente* (EDITORIAL: INTERNATIONAL EXPERIENCES OF TEACHER PROFESSIONALIZATION).....11

MIRIAM L. MORALES SANTANA, *Evolución de la investigación sobre la profesionalización docente: Un análisis bibliométrico* (EVOLUTION OF RESEARCH ON TEACHER PROFESSIONALIZATION: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS).....24

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ, *Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa* (TEACHER SHORTAGES AND TEACHER PROFESSIONALIZATION: RECOMMENDATIONS VERSUS PRACTICES IN EUROPE).....46

AÍDA VALERO MOYA, *Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar* (ENTRY POLICIES FOR INITIAL TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE ON THREE KEY CHALLENGE).....68

MARTA ALMEIDA; ESTELA COSTA, *Teacher Training and Professionalization: A Comparative Analysis of Portuguese policies within the European Context* (FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS POLÍTICAS PORTUGUESAS EN EL CONTEXTO EUROPEO)....89

OLALLA GARCÍA-FUENTES; MANUELA RAPOSO RIVAS; BERKI YOSELIN TAVERAS-SÁNCHEZ; ROSARIO FIGUEROA FIGUEROA, *Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil: un estudio comparado entre España y República Dominicana* (INITIAL TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN SPAIN AND THE DOMINICAN REPUBLIC).....112

MARLÉN RÁTIVA VELANDIA; DIANA ELVIRA SOTO ARANGO; JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO; *La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras* (TEACHER PROFESSIONALIZATION. COMPARATIVE STUDY: TEACHER TRAINING SCHOOLS' CASE IN COLOMBIA, GUATEMALA AND HONDURAS).....133

MARÍA DOLORES PESÁNTEZ PALACIOS; YOLANDA CABRERA BARRERA; MARÍA ELENA GÓMEZ GALLEGOS; BERKI YOSELIN TAVERAS SÁNCHEZ, *Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe* (ACCOMPANIMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN INITIAL TEACHER TRAINING. COMPARATIVE STUDY IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN).....156

CAROLINA DONAIRE GALLARDO; JESÚS MANSO AYUSO, *Los programas de inducción docente como vía de profesionalización. Un estudio comparado entre Australia, Japón y Chile* (TEACHER INDUCTION PROGRAMS AS A PATHWAY TO PROFESSIONALIZATION: A COMPARATIVE STUDY OF AUSTRALIA, JAPAN, AND CHILE).....174

FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; PABLO RIVERA-VARGAS, *La profesionalización docente frente a los retos sociales y educativos contemporáneos. Un análisis relacional en centros educativos de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España)* (TEACHER PROFESSIONALIZATION IN THE FACE OF CONTEMPORARY SOCIAL AND EDUCATIONAL CHALLENGES. A RELATIONAL ANALYSIS IN EDUCATIONAL CENTERS IN PORTO ALEGRE (BRAZIL) AND BARCELONA (SPAIN)).....205

ÓSCAR SUÁREZ-GUISURAGA; MERCEDES LÓPEZ-AGUADO; VIVIANA VINCI, *Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia* (CHALLENGES OF UNIVERSITY TEACHING PROFESSIONALIZATION IN COMPARATIVE PERSPECTIVE: SPAIN AND ITALY).....227

ZAIRA NAVARRETE-CAZALES, *Profesionalización docente en México: Análisis comparativo entre la Reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana* (TEACHER PROFESSIONALIZATION IN MEXICO: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NEW EDUCATIONAL MODEL REFORM AND THE NEW MEXICAN SCHOOL).....250

PAULO DELGADO; FÁTIMA CORREIA; GERMÁN VARGAS CALLEJAS, *A formação e a construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal* (TRAINING AND CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF SOCIAL EDUCATORS IN PORTUGAL).....272

JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ; MARÍA JESÚS PERALES MONTOLÍO; MARTA SENENT CAPUZ, *30 años de experiencias internacionales de profesionalización docente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia* (30 YEARS OF INTERNATIONAL EXPERIENCES OF TEACHING PROFESSIONALIZATION IN THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL SCIENCES AT THE UNIVERSITY OF VALENCIA).....290

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

ANALYSIS AND RESEARCH

LUIS M. NAYA GARMENDIA; PAULÍ DÁVILA BALSERA, *El Centenario de la Oficina Internacional de la Educación: la aportación de Pedro Rosselló (1897-1970)* (THE CENTENNIAL OF THE INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF PEDRO ROSSELLÓ (1897-1970)).....312

LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE, *El impacto de los conflictos armados en el derecho a la educación* (THE EFFECTS OF ARMED CONFLICTS ON THE RIGHT TO EDUCATION).....335

ADELIYA BISSENBAYEVA, *La composición étnica de Kazajistán y las reformas de «kazajización» en la educación* (THE ETHNIC COMPOSITION OF KAZAKHSTAN AND REFORMS OF “KAZAKHIZATION” IN THE EDUCATION).....353

JAZMÍN NALLELY ARGUELLES SANTIAGO, *Interculturalidad y educación propia en el nivel superior: proyectos político-pedagógicos en América Latina* (INTERCULTURALITY AND COMMUNITY-DETERMINED HIGHER EDUCATION: POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS IN LATIN AMERICA).....373

MARÍA RODRÍGUEZ MUÑOZ, *La Inspección Educativa y sus funciones pedagógicas. Una comparativa nacional* (THE EDUCATION INSPECTORATE AND ITS PEDAGOGICAL FUNCTIONS. A NATIONAL COMPARISON).....397

MONTSERRAT RINCÓN ASENSIO, *Mus-E: experiencia inclusiva favorecedora del éxito educativo en Centros de Atención Educativa Preferente* (MUS-E: AN INCLUSIVE EXPERIENCE IMPROVING THE EDUCATIONAL SUCCESS IN EDUCATION ACTION ZONE SCHOOLS).....416

Ma DEL PILAR ELENA MONLEÓN; ANA MARÍA CASINO-GARCÍA; JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ, *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis comparado del desarrollo normativo de las comunidades autónomas* (EDUCATIONAL RESPONSE TO GIFTED STUDENTS: COMPARATIVE ANALYSIS OF REGULATORY DEVELOPMENT OF THE AUTONOMOUS COMMUNITIES).....433

CARLOS MARTÍNEZ-HERRER; JUAN ANTONIO GIMÉNEZ-BEUT; CARLOS NOVELLA-GARCÍA, *El proceso de digitalización en los sistemas educativos de Europa e Iberoamérica* (THE DIGITALIZATION PROCESS IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF EUROPE AND LATIN AMERICA).....453

JESSICA PAÑOS CASTRO; FERNANDO LILLO-FUENTES; ERLANTZ VELASCO LUZURIAGA, *Regulación de la titulación de Educación Primaria con base en la ECI/3857/2007 y ECI/2023: análisis, retos e implicaciones* (REGULATION OF THE PRIMARY EDUCATION DEGREE BASED ON ECI/3857/2007 AND ECI/2023: ANALYSIS, CHALLENGES AND IMPLICATIONS).....474

MIKEL PEREZ-GUTIERREZ; CARLOS COBO-CORRALES; JOSÉ MANUEL CASTANEDO-ALONSO, *Formación de la mención en Educación Física ofrecida por las universidades españolas* (TRAINING OF THE PHYSICAL EDUCATION MAJOR OFFERED BY SPANISH UNIVERSITIES).....491

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO; ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, *Profesionalización Docente en la Era Global: Reflexiones desde la Neuropedagogía y la Neuroimagen* (TEACHING PROFESSIONALIZATION IN THE GLOBAL ERA: REFLECTIONS FROM NEUROPEDAGOGY AND NEUROIMAGING)..511

LAURA SÁNCHEZ BLANCO, *La autoridad del profesorado en las leyes que regulan el sistema educativo español. Análisis de situación en las comunidades autónomas* (TEACHER'S AUTHORITY IN THE LAW REGULATING THE SPANISH EDUCATION SYSTEM. ANALYSIS OF THE SITUATION IN THE AUTONOMOUS COMMUNITIES).....528

DAVID REVESADO CARBALLARES; LUIS MOTA; EVA GARCÍA REDONDO, *Explorando las rutas de acceso a la universidad. Un estudio de caso comparado en los sistemas educativos de España y Portugal* (EXPLORING ACCESS ROUTES TO UNIVERSITY: A COMPARATIVE CASE STUDY IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF SPAIN AND PORTUGAL).....550

CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ; ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ; ANABEL CORRAL GRANADOS; MARÍA JOSÉ MORALES GÁZQUEZ, *La Formación Profesional como puerta de la profesionalización femenina. Mito o realidad* (THE PROFESSIONAL FORMATION AS A GATEWAY TO FEMALE PROFESSIONALIZATION. MYTH OR REALITY).....565

GLADYS ISABEL PORTILLA FAICÁN; JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ NARVÁEZ; CÉSAR EDUARDO SAQUICELA MALDONADO; DAYSI CATALINA MIRANDA QUIZHPE, *Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe* (PEDAGOGICAL PRACTICES: EPISTEMOLOGICAL REGIONAL PARADIGMATIC APPROACHES IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN).....583

ANABEL RAICIK, *Natureza da ciência à luz de concepções kuhnianas na formação continuada de professores: uma unidade didática* (NATURALEZA DE LA CIENCIA A LA LUZ DE LAS CONCEPCIONES KUHNIANAS EN FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: UNA UNIDAD DIDÁCTICA).....602

AZHARI AZIZ SAMUDRA; MUHAMMADI MAYUS; AGUS SURADIKA, *Integrating Curricular and Extracurricular Approaches to Prevent Sexual Violence in Junior High Schools in Indonesia* (INTEGRACIÓN DE ENFOQUES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA SEXUAL EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE INDONESIA).....623

DOCUMENTOS

DOCUMENTS

RICHARD SALAZAR MEDINA, *Educación superior y política científica en Corea: el rol del KAIST como motor del cambio estructural* (HIGHER EDUCATION AND SCIENCE POLICY IN KOREA: THE ROLE OF KAIST AS A DRIVER OF STRUCTURAL CHANGE).....647

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

BEECH, JASON & ALARCÓN LÓPEZ, CRISTINA (2025): *Latin American Scholars of Comparative Education. Examining the work and influence of notable 19th and 20th century comparativists* (London & NY: Routledge). Recensión a cargo de María-Jesús Martínez-Usarralde.....664

SANCHIDRIÁN BLANCO, C.; Y RUBIO MAYORAL, JUAN LUIS (COORD.) (2024). *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020). Logros y desafíos*. (Madrid: Editorial Dykinson). Recensión a cargo de Magdalena Jiménez Ramírez.....668

CARIDE, J.A. Y RODRÍGUEZ, X. (COORDS.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. (Pontevedra: Kalandraka). Recensión a cargo de Antonio Luzón Trujillo.....672

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

International experiences of teacher professionalization

Coordinado por Inmaculada Egido Gálvez
(Universidad Complutense de Madrid)

Coordinated by Inmaculada Egido Gálvez
(Universidad Complutense de Madrid)

1



Editorial: Experiencias internacionales de profesionalización docente

*Editorial: International experiences of
teacher professionalization*

Inmaculada Egido Gálvez*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.45268

Recibido: 8 de mayo de 2025
Aceptado: 8 de mayo de 2025

* INMACULADA EGIDO GÁLVEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Catedrática de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>. **Datos de contacto:** E-mail: miegido@ucm.es

1. Introducción

La cuestión de la profesionalización docente ha cobrado protagonismo en los últimos años, en los que está siendo objeto de especial atención en los ámbitos académico y político. En el plano académico, continúan los debates iniciados hace décadas sobre si la enseñanza puede considerarse una verdadera profesión o se trata, como algunos autores indican, de una semiprofesión, que comparte ciertos rasgos característicos de las profesiones, pero no otros (Carr y Kemmis, 1988; Ingerson y Collins, 2018). De igual modo, perdura el desencuentro entre quienes consideran que en la actualidad se está progresando en la profesionalización de los profesores y quienes afirman que, por el contrario, asistimos a un proceso de desprofesionalización de la enseñanza, que reduce el papel de los docentes al de meros ejecutores de decisiones en las que no han tomado parte o, incluso, que estamos en el camino hacia la «proletarización» de los profesores como consecuencia, entre otras cuestiones, de la merma de su autonomía profesional (Buyruk, 2014).

En el plano de la política, por el contrario, aparentemente existe un acuerdo generalizado en la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de la docencia, partiendo del supuesto de que se trata de una palanca esencial para la mejora de los sistemas educativos. Así lo consideran los Organismos Internacionales más relevantes en materia de educación, que han dedicado recientemente un buen número de informes y recomendaciones a esta cuestión y así lo entienden también un amplio grupo de países de distintas regiones del mundo, que han emprendido reformas destinadas a reforzar la profesionalización de los docentes, elevando la duración y el nivel formativo de la formación inicial, aumentando las cualificaciones exigidas para la enseñanza, introduciendo estándares profesionales o reforzando la formación continua, entre otras medidas (European Commission, 2021). En esos países, es común tomar el ejemplo del desarrollo histórico que se ha producido en otros campos profesionales, especialmente la medicina, para inspirar las reformas destinadas a completar el proceso de profesionalización de la docencia (Egido, 2021).

Entre los Organismos Internacionales que han trabajado en torno a esta temática, puede señalarse la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que creó en 2022 el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, con la misión de elaborar un plan de acción claro para apoyar y transformar la docencia como profesión, alertando de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible están en peligro si no se aborda esta tarea. El informe que este grupo dio a conocer a los gobiernos de todo el mundo es un llamamiento a la acción y recoge un conjunto de recomendaciones que deben ser aplicadas «para transformar la fuerza de trabajo docente en una profesión que goce de gran reconocimiento, altamente calificada, firmemente apoyada, debidamente remunerada y sumamente respetada» (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, 2024, p. 3).

Destaca también a este respecto la tarea de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), inició en 2020 el proyecto *Nuevo Profesionalismo y Futuro de la Enseñanza*. El punto de partida de este proyecto es la creciente evidencia empírica que avala la importancia de contar con un profesorado de alta calidad y el hecho de que, a pesar de ella, aún quedan cuestiones cruciales por resolver en torno a la profesión docente. La misión de este proyecto es anticipar las necesidades futuras de la enseñanza, reforzar la identidad profesional del profesorado y apoyar la elaboración de políticas docentes proactivas. Para la OCDE existen argumentos sólidos que permiten considerar

la docencia como una profesión de pleno derecho, siendo el pilar de la misma el conocimiento pedagógico del profesor (Ulferts, 2021).

Si se profundiza en el tema, la revisión de la literatura muestra que la profesionalización de la docencia es un concepto que abarca un amplio número de dimensiones interrelacionadas, como la formación inicial y continua, los sistemas de acceso y certificación de la profesión, la responsabilidad y la autonomía en el trabajo, las políticas salariales, el prestigio percibido o la posición social de la profesión, entre otras.

Además, no puede obviarse que las profesiones no son configuraciones estáticas, sino que las características individuales y colectivas que las definen están en constante evolución (Mezza, 2022). De hecho, la trayectoria histórica que ha experimentado la enseñanza como campo profesional sigue condicionando en buena medida la idea de profesión docente que perdura en la actualidad. En nuestros días, las transformaciones sociales y los cambios en los sistemas educativos se producen cada vez más rápidamente, lo que no solo implica modificaciones en el trabajo docente, sino también variaciones en las estrategias adoptadas con vistas a la profesionalización, terreno en el que existe una amplia pluralidad de actores y de intereses, a menudo opuestos entre sí (Tenti, 2007).

En la práctica, al igual que en otras profesiones, el significado del concepto de profesionalización docente no solo es dinámico, sino que está ligado a los contextos sociales, históricos y políticos en los que se inscribe. Si bien en el momento actual los actores políticos se ven influenciados por dinámicas transnacionales e incluso globales, lo cierto es que las medidas de profesionalización tienen lugar dentro del entorno político y educativo específico de cada país y se adoptan en los niveles nacionales y locales.

Por este motivo, la investigación comparada sobre políticas de profesionalización docente resulta necesaria para comprender las diferencias contextuales en la forma en que los distintos países interpretan los mensajes globales, identifican los problemas y desarrollan e implementan las reformas. El enfoque comparado, que toma en cuenta cómo difieren las creencias, percepciones y conocimientos previos de distintos entornos nacionales, regionales o locales, permite también apreciar las divergencias y las tensiones que existen bajo el aparente consenso global en la idea de profesionalización (Akiba, 2017). Esta es la razón de ser de este monográfico, en el que se recogen artículos que abordan políticas y experiencias de profesionalización docente en diferentes países y regiones del mundo.

2. La profesionalización docente en perspectiva internacional

Seguindo a esta presentación, la sección monográfica de la *Revista Española de Educación Comparada* está formada por un total de trece artículos sobre la profesionalización docente. A efectos teóricos y de organización, dichos artículos se presentan agrupados en cuatro grandes epígrafes, si bien algunos de ellos transitan por más de una de las temáticas señaladas. En primer lugar, se presenta un artículo que aborda la investigación realizada en las últimas décadas sobre la profesionalización docente, al que sigue después un segundo epígrafe con las políticas internacionales de profesionalización. El tercer apartado recoge diversos estudios comparados sobre el tema, mientras en el cuarto se ofrecen experiencias de profesionalización llevadas a cabo en contextos nacionales y locales.

2.1. La investigación sobre profesionalización docente

Como se ha mencionado, la mayoría de las contribuciones de este monográfico se centran en mostrar y analizar políticas y experiencias de profesionalización docente desarrolladas en distintos lugares. No obstante, el primer artículo incluido en esta sección tiene una orientación algo distinta, dado que se trata de un estudio bibliométrico en el que se realiza un completo repaso a la investigación sobre el tema de la profesionalización docente en el panorama internacional, por lo que sirve de marco para contextualizar el resto de las aportaciones.

Dicho artículo, realizado por la profesora Miriam L. Morales Santana (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España), lleva por título *La investigación sobre la profesionalización docente: Un análisis bibliométrico*. En él se analiza la evolución de la investigación sobre la profesionalización docente a partir de un detallado estudio bibliométrico en el que se recogen más de 1.500 publicaciones de la Web of Science sobre el tema de la profesionalización docente en el amplio periodo temporal que va desde 1957 hasta 2024.

Analizando el patrón de crecimiento de la producción científica sobre el tema, especialmente pronunciado en las últimas dos décadas, en el texto se constata cómo la profesionalización docente ha pasado de ser una cuestión marginal en la investigación educativa a convertirse en una preocupación central, impulsada por reformas políticas y demandas pedagógicas. Asimismo, los resultados del estudio permiten señalar tres temáticas principales en la investigación, que incluyen el profesionalismo docente, la formación docente y la certificación. Además, como también se evidencia en otros artículos de este monográfico, persisten desigualdades regionales en la producción científica sobre el tema, constatándose un claro predominio de las publicaciones procedentes del ámbito anglosajón, siendo Estados Unidos el país que lidera la producción y la colaboración internacional con otros países, especialmente el Reino Unido y Australia. Esta preponderancia de los países anglosajones limita la diversidad de perspectivas en el análisis de la profesionalización docente, por lo que la autora enfatiza la necesidad de fomentar redes globales más inclusivas.

2.2. Políticas de profesionalización docente en perspectiva internacional

Tras el artículo inicial, los lectores pueden encontrar tres textos destinados al análisis de políticas de profesionalización docente en perspectiva internacional. El primero de ellos, elaborado por quien firma estas páginas (Inmaculada Egido, Universidad Complutense de Madrid, España), lleva por título *Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa*. En él se revisa el escenario europeo, pero se atiende a un problema de alcance mundial, como es el de la escasez de profesorado. La falta de profesores no solo obstaculiza seriamente el adecuado funcionamiento de los sistemas escolares y amplía las brechas de desigualdad educativa, sino que tiene también una fuerte incidencia en las políticas de profesionalización que se llevan a la práctica en estos momentos (Gehrmann y Germer, 2025; Symeonidis *et al.*, 2025). El texto se inicia con algunos datos sobre la dimensión del problema y una breve exposición de las investigaciones relativas a sus causas, incluyendo también un repaso de las medidas políticas adoptadas para afrontarlo en los países de la Unión Europea, que se dirigen a la retención del profesorado o, más frecuentemente, a hacer más atractiva la profesión docente. Tras ello, se realiza un análisis en profundidad del informe «Soluciones basadas en evidencias

para la escasez de docentes» publicado recientemente por la Comisión Europea y de la «Hoja de ruta de políticas para los sistemas educativos» del *Education Policy Outlook* de 2024 de la OCDE, en los que se aportan recomendaciones a los responsables políticos para resolver las carencias de profesorado.

Los resultados que arroja el contraste entre las medidas políticas implementadas frente a la escasez de profesorado y los discursos generalizados sobre la profesionalización docente muestran la existencia de algunas paradojas que conducen a orientaciones políticas contradictorias para los sistemas educativos. Las conclusiones apuntan también a la falta de una posición unívoca de ambos Organismos Internacionales sobre la profesionalización de la docencia. Además, resulta llamativo que del amplio conjunto de soluciones recomendadas desde la OCDE y la UE para luchar contra la escasez de docentes son muy pocas las que se ocupan de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, lo que contrasta con la evidencia aportada por la investigación. Por otra parte, se constata también que en el informe de la UE y, especialmente, en el de la OCDE, buena parte de los ejemplos de políticas recomendadas proceden de los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos, precisamente dos de los países en los que la escasez de profesorado puede considerarse un problema crónico, que no ha mejorado en las últimas décadas, a pesar del amplio número de iniciativas puestas en práctica. Se percibe que, de manera implícita, en los discursos y políticas sobre profesorado, perviven concepciones tradicionales sobre la tarea de enseñar, que se considera un oficio o un arte más que una profesión en sentido estricto. El artículo enfatiza, además, la importancia de llevar a cabo investigaciones robustas sobre la situación del profesorado centradas en los contextos nacionales y regionales de los países europeos, teniendo en cuenta, además, los factores comunes y diferenciales que pueden encontrarse entre ellos.

El artículo siguiente está dedicado también a las políticas de profesionalización, centradas en este caso en un elemento clave de la misma, como es la regulación del acceso a las instituciones de formación inicial docente. En el texto titulado *Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar*, la profesora Aida Valero Moya (Unie Universidad, España) profundiza en esta temática. Contar con un profesorado competente implica, entre otras medidas, identificar y seleccionar a los mejores candidatos a los programas de formación inicial, lo que supone el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente que trasciendan los requisitos comunes a otras titulaciones. No obstante, la apuesta por modelos de acceso diseñados para valorar la aptitud docente no está exenta de complejidad ni de controversias, que resulta necesario contemplar en el marco de la profesionalización de la docencia. El objetivo del artículo es profundizar en dichas controversias, para lo que se analizan en profundidad tres de los principales problemas que atraviesa la cuestión del acceso a la formación inicial del profesorado: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes; la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente; y el clásico debate, vinculado a la eficacia docente, sobre si los buenos profesores nacen o se hacen. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de los factores contextuales en las políticas de acceso a la formación inicial docente, por lo que resulta problemático hacer comparaciones entre países sobre este tema o tomar como referencia medidas que han funcionado en un sistema concreto. No obstante, en el marco de la profesionalización, la implementación de mecanismos para identificar a las personas más idóneas para la carrera docente, alineada con el resto de las políticas (reclutamiento, formación inicial y desarrollo profesional), constituye un pilar esencial para la mejora del profesorado y de la educación en su conjunto.

Por último, se incluye en este apartado el artículo *Formación y Profesionalización Docente: Un Análisis Comparativo de las Políticas Portuguesas en el Contexto Europeo*, de las profesoras Marta Almeida y Estela Costa (UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). Si bien por su título pudiera pensarse que se trata del estudio de un caso nacional, lo cierto es que el texto tiene un alcance más amplio, ya que identifica las tendencias en los enfoques adoptados por los países europeos para alcanzar los objetivos de Bolonia e incluye un análisis comparativo de cómo se han implementado estas directrices en otros países del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que permite posicionar a Portugal dentro de estas tendencias europeas más generalizadas. En concreto, el artículo se ocupa de la evolución de las políticas de formación docente y el acceso a la profesión en Portugal, insertándolas en el marco europeo y destacando la influencia de procesos regulatorios transnacionales, como el Proceso de Bolonia. En toda Europa, la construcción de la identidad europea y la europeización de la educación constituye un factor clave en la reconfiguración de las políticas públicas, especialmente en lo que atañe a la educación superior y a la preparación para la profesión docente. Los marcos políticos que regulan el acceso a la profesión docente se han visto influenciados por la Unión Europea, pero, lejos de tratarse de un proceso lineal o universalmente acordado, ello implica una interacción compleja de actores, instrumentos y racionalidades políticas que han redefinido colectivamente las estructuras de gobernanza, la autonomía institucional y los roles de la educación misma.

En realidad, el estudio de las políticas portuguesas de preparación y acceso a la profesión docente se utiliza para ilustrar los nuevos modos de regulación educativa, examinando cómo interactúan los marcos europeos y nacionales y cómo se manifiestan en las políticas que rigen el acceso a la profesión docente y la formación inicial del profesorado. Las dinámicas muestran procesos de recontextualización de políticas y ponen de manifiesto que, más que una transferencia literal de modelos externos a las políticas nacionales, se ponen en juego procesos de reinterpretación y adaptación a entornos sociopolíticos y culturales específicos.

De hecho, a pesar de que existen muchas similitudes en las políticas de formación docente tanto a nivel europeo como mundial, persiste una variación significativa en su implementación en diferentes lugares. Las autoras señalan cómo las directrices europeas experimentan un proceso de recontextualización a través de la reinterpretación, que sirve para preservar las tradiciones, los logros nacionales e institucionales y los legados profesionales.

2.3. Experiencias de profesionalización docente: estudios comparados

Los siguientes artículos del monográfico abordan la temática de la profesionalización mediante estudios comparados que profundizan en experiencias realizadas en distintos países.

Concretamente, las tres primeras aportaciones versan sobre uno de los campos clásicos en relación con la profesionalización docente, como es el de la formación inicial, atendiendo en los tres estudios al ámbito iberoamericano. En el texto sobre *Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil: un estudio comparado entre España y República Dominicana*, a cargo de las profesoras Olalla García-Fuentes y Manuela Raposo Rivas (ambas de la Universidad de Vigo, España), junto a Berki Yoselin Taveras-Sánchez (Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana), se profundiza en el perfil de egreso de los docentes de educación infantil de dos instituciones de educación superior de España y la República Dominicana. El trabajo parte de los

informes y proyectos procedentes de diferentes Organismos Internacionales, entre los que se encuentran las Metas Educativas 2021 establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), que plantean, junto a otras acciones, el fortalecimiento de la profesión docente mediante la mejora de la formación inicial del profesorado. El objetivo del artículo es comparar los perfiles de egreso del profesorado de educación infantil en ambas instituciones y encontrar similitudes y diferencias que permitan identificar posibles desafíos y oportunidades en la formación inicial de los docentes de esta etapa. Concretamente, el análisis de los planes de estudio se lleva a cabo a través de una lista de control en la que se establecen siete dimensiones: personal-profesional, sociocultural, comunicativa, inclusiva, ecológica y de conocimiento de los estudiantes. Los resultados apuntan a que la dimensión pedagógica y la personal-profesional son las más relevantes y las que prevalecen en los planes de estudio; la dimensión sociocultural, la comunicativa y la de conocimiento de los estudiantes tienen una presencia moderada; mientras que las dimensiones inclusión y ecológica tienen una presencia muy baja. El perfil de egreso de ambas instituciones guarda muchas similitudes en las dimensiones de la formación, pero se detectan desafíos importantes que deben conducir al refuerzo de los planes de estudio en aquellos aspectos más débiles y a un replanteamiento de la formación desde una perspectiva más global.

En *La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras*, las profesoras Marlén Rátiva Velandia y Diana Elvira Soto Aranda (ambas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), firman, junto al profesor José Rubens Lima Jardimino (Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil), el segundo de los textos que pone el foco en el papel de la formación inicial en la profesionalización de la docencia. Los autores parten del concepto de profesionalización docente como el proceso que lleva al maestro a reconocerse y a asumir su identidad como profesional de la enseñanza. Puesto que en ese proceso de profesionalización es fundamental el papel que juegan las instituciones de formación, los autores se plantean cómo influye en la formación de la identidad docente la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades, centrando su atención en tres países, Colombia, Guatemala y Honduras. La incorporación de las Normales al nivel universitario se inició en Alemania y España en el siglo pasado y se ha ido extendiendo por todo el mundo en las últimas décadas, bajo el supuesto más o menos explícito de que llevar la formación del profesorado a la educación superior repercutiría en una mejora de la calidad formativa y, por ende, en una mayor profesionalización del profesorado. Sin embargo, el cierre de las Escuelas Normales y la incorporación de la formación docente al nivel universitario o superior no ha estado exenta de problemas, resistencias y riesgos en función del contexto nacional en el que se ha llevado a cabo, como muestra el trabajo comparativo presentado en el artículo. A pesar de los aspectos comunes que pueden encontrarse en los tres países, también se aportan evidencias sobre las diferencias entre ellos, que se reflejan en los diferentes ritmos de evolución del proceso y en los avances y retrocesos experimentados, siendo especialmente relevante a este respecto el caso de Colombia, donde la transición de las Escuelas a la Universidad aún no ha finalizado. A la vista del estudio realizado, los autores cuestionan el sentido final que la incorporación a la educación superior conlleva en la formación del profesorado y en la construcción de su identidad profesional, que no puede limitarse a un mero cambio en el nivel educativo de las instituciones formadoras, sino que debe implicar transformaciones más profundas en el modelo de formación.

También en relación con la formación inicial, encontramos el artículo *Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe*, elaborado por María Dolores Pesántez Palacios (Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), Yolanda Cabrera Barrera y María Elena Gómez Gallegos (Benemérita Escuela de Maestros, México), junto a Berki Yoselin Taveras Sánchez (Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana). Este texto se centra en uno de los temas clave para la profesionalización docente durante la formación inicial, como son las prácticas escolares. Concretamente, las autoras presentan un estudio comparado destinado a identificar los aspectos relevantes del acompañamiento de la práctica pedagógica que realizan los tutores de prácticas de la universidad y los tutores de las instituciones educativas. Para ello, seleccionan un centro de formación docente en los cinco países que abarca el estudio: Chile, Colombia, Ecuador, México y República Dominicana. Las autoras concluyen que el acompañamiento, como acción central de los tutores, se convierte en la estrategia formativa principal, desarrollada a través de la planificación, observación, reflexión, diálogo y retroalimentación. En este sentido, se recomienda el diseño e implementación de modelos formativos que incluyan normativas claras y mecanismos de acompañamiento que garanticen la efectividad de la práctica pedagógica y promuevan experiencias significativas en contextos reales.

En el artículo siguiente, los profesores Carolina Donaire (Universidad Nebrija, España) y Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid, España) abordan la fase del desarrollo profesional docente posterior a la formación inicial, ya que se centran en los programas de inducción como una de las vías empleadas en los sistemas educativos para contribuir a la profesionalización docente y lo hacen mediante un exhaustivo estudio comparado de tres países ubicados en contextos geográficos diversos y con distintas tradiciones culturales. El texto, titulado *Los programas de inducción docente como vía de profesionalización. Un estudio comparado entre Australia, Japón y Chile*, presenta los programas de iniciación a la docencia empleados en estos tres países, que cuentan con programas de inducción regulados como política nacional y que están enfocados principalmente a la mentoría. El objetivo del trabajo es doble, ya que se comparan las características de los programas que alcanzan un alto impacto y efectividad y, además, se emplea una perspectiva sistémica para analizar los elementos de los sistemas educativos que pueden propiciar una implementación efectiva de dichos programas. A lo largo del artículo, el lector encontrará una amplia cantidad de información sintetizada en torno a las características de los programas (finalidad, contenidos y actividades, evaluación y seguimiento, incentivos, cobertura, impacto y perfil del mentor). Además, se tratan como factores contextuales que pueden influir en el éxito de los programas las condiciones laborales de los docentes, los motivos de atracción a la docencia, las tasas de retención y abandono de la profesión y la estructura de la carrera docente en cada país. De hecho, los resultados del estudio apuntan a que la inducción resulta efectiva cuando se plantea como parte integral del desarrollo profesional del profesorado, entendido como un continuo. La efectividad de los programas de inducción se atribuye habitualmente a los factores internos que los configuran, pero esta investigación apunta pistas valiosas de la interacción que existe entre dichos factores internos y otros de carácter contextual que pueden propiciar escenarios favorables para la inducción.

El texto siguiente de este apartado es *La profesionalización docente frente a los retos sociales y educativos contemporáneos. Un análisis relacional en centros educativos de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España)*. En él Fernanda Silva do Nascimento

(Universidad del Estado del Rio Grande do Sul, Brasil) Mercedes Blanco-Navarro (Universidad de Barcelona, España) y Pablo Rivera-Vargas (Universidad de Barcelona, España) exploran cómo influyen en la profesionalización los contextos socioeducativos. La comparación entre dos experiencias en Porto Alegre y una en Barcelona permite identificar patrones comunes y específicos en la profesionalización docente, analizando los desafíos que esta supone y la interacción entre contexto y práctica. Durante las últimas décadas, se ha consolidado una tendencia hacia la convergencia política internacional en materia educativa, caracterizada por marcos normativos comunes y sistemas de evaluación compartidos (Knill, 2005). Esta convergencia, sin embargo, no supone una aplicación uniforme, ya que el contexto condiciona profundamente el trabajo docente, moldeando las posibilidades de acción y de transformación. Las problemáticas específicas de cada situación limitan las iniciativas pedagógicas innovadoras, que en un caso responden a las condiciones sociales y materiales adversas en las que los docentes desarrollan su trabajo y en el otro a la presión social externa por el rendimiento académico, lo que supone tensiones para el profesorado. Sin embargo, se observa cómo el contexto no solo impone límites, sino que genera también oportunidades para la reflexión y el cambio. Así, en Porto Alegre, a pesar de las limitaciones estructurales, se encuentran esfuerzos transformadores a través de proyectos que involucran a la comunidad, fomentando aprendizajes significativos y colaborativos que promueven el protagonismo docente. De igual modo, en el centro escolar de Barcelona, los docentes equilibran los enfoques innovadores con las demandas administrativas. En ambos contextos, la capacidad transformadora de las prácticas docentes está mediada por la posibilidad de generar espacios de autonomía y reflexión crítica. Comparando ambas experiencias se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial, lo que apunta a la importancia de implementar políticas públicas que promuevan la formación continua del profesorado, el bienestar emocional y la autonomía profesional.

A diferencia de los trabajos anteriores, que se ocupan de la profesionalización del profesorado en las etapas anteriores a la Universidad, el último artículo de este apartado aborda la profesionalización del profesorado universitario a partir de una revisión comparada entre España e Italia. Dicho artículo, firmado por los profesores Óscar Suárez-Guisuraga y Mercedes López-Aguado (Universidad de León, España) y Viviana Vinci (Universidad de Foggia, Italia) lleva por título *Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia*. En él los autores presentan un estudio comparativo sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario en España e Italia, centrándolo en dos dimensiones fundamentales: por una parte, el acceso y promoción en la carrera docente y, por otra, la evaluación de la actividad docente. El análisis de las similitudes y las diferencias entre ambos países permite constatar que, en lo que se refiere al acceso a la carrera profesional, España e Italia tienen sistemas similares, en los que existe una evaluación previa a nivel nacional y una fase de oposición/concurso en la universidad. Sin embargo, en relación con la evaluación de la actividad docente, es posible encontrar mayores diferencias. Mientras en España se emplea un enfoque de evaluación de la calidad de la docencia y la investigación supervisado por agencias externas y basado en criterios estandarizados, en el caso de Italia, aunque existen algunas recomendaciones de alcance nacional, son las universidades quienes tienen la capacidad de implementar evaluaciones internas. Asimismo, los autores se hacen eco del diferente impacto que los resultados de la evaluación docente tienen sobre el

profesorado universitario en ambos países, ya que mientras en España la evaluación tiene efectos en la carrera profesional del profesorado y en sus remuneraciones, en Italia la evaluación docente no tiene efectos a nivel individual o, en todo caso, dichos efectos dependen de cada universidad.

Ambos países han apostado por impulsar la formación, la innovación y la evaluación docente como componentes clave de la calidad educativa y han dado pasos importantes hacia el fortalecimiento del desarrollo profesional del docente universitario. A pesar de ello, ninguno de los dos ha conseguido equiparar el reconocimiento de la función docente en este nivel educativo con la importancia histórica que se viene otorgando a la función investigadora. Para que la docencia alcanzara ese reconocimiento, sería necesaria la implementación de una serie de medidas concretas que los autores proponen en el texto y que se destinan a fomentar un cambio en las estructuras institucionales y en la percepción sobre la relevancia de la enseñanza en la educación superior. Según apuntan en sus conclusiones, solo a través de un enfoque que combine reformas estructurales, incentivos individuales y un cambio cultural al respecto, será posible transformar el panorama educativo y mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

2.4. Experiencias de profesionalización docente: estudios nacionales y locales

Con una mirada global, que abarca la formación inicial, la formación continua y la evaluación del desempeño como dimensiones de la profesionalización docente, la profesora Zaira Navarrete (Universidad Nacional Autónoma de México) analiza el caso mexicano en el texto *Profesionalización docente en México: Análisis comparativo entre la Reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana*. Concretamente, el artículo realiza una comparación de las políticas educativas mexicanas relativas al profesorado establecidas en la reforma educativa de 2013, conocida como el «Nuevo Modelo Educativo», y la reforma de 2019, denominada «Nueva Escuela Mexicana», vigente en la actualidad, con el fin de identificar tendencias relacionadas con la profesionalización docente. Ambas reformas comparten la idea de fortalecer la formación inicial y continua de los profesores. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación docente, presentan enfoques distintos, relacionados específicamente con la obligatoriedad o voluntariedad en su aplicación. La autora considera que la profesionalización docente no puede ser vista como un proceso fragmentado, sino desde un enfoque integral que también debe considerar la diversidad y la pluralidad de contextos en los que los docentes ejercen su labor, permitiendo una mayor personalización de los procesos formativos del profesorado, que combine la formación inicial sólida, el desarrollo profesional continuo y una evaluación formativa que impulse a los docentes a mejorar constantemente. Las políticas educativas deben evolucionar hacia un modelo flexible, participativo y respetuoso de la autonomía profesional, reconociendo siempre las particularidades de los contextos en los que se desarrolla la labor educativa.

Por su parte, el texto del artículo *A formação e a construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal*, elaborado por Paulo Delgado y Fátima Correia (Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico do Oporto, Portugal), junto a Germán Vargas Callejas (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España), se destina a profundizar en la cuestión de la profesionalización de los educadores sociales, centrándose en el análisis de Portugal.

Los autores parten de que, al igual que sucede en el caso del profesorado, la formación es un componente esencial en la construcción y consolidación de la identidad

profesional de los educadores sociales. Por ello, presentan un breve repaso del desarrollo de este campo profesional en Portugal, que comenzó a integrarse en el nivel de la enseñanza superior hace aproximadamente tres décadas y que ha experimentado constantes transformaciones en cuanto a titulaciones académicas y planes de estudio. El objetivo del trabajo es profundizar en las representaciones de los educadores sociales sobre su formación y las motivaciones que los llevaron a elegir esta carrera. Para ello, con un enfoque de investigación mixto, en el que se combinan distintas técnicas de recogida de datos, se trata de comprender los significados y las percepciones atribuidas a los itinerarios formativos de los educadores sociales. A partir de los resultados, el texto concluye que la preparación científica de los educadores sociales es crucial para la consolidación de su identidad profesional. Sin embargo, la especificidad de la formación en educación social es compleja y constituye, al mismo tiempo, un factor que facilita y dificulta el reconocimiento de la profesión. Por una parte, la pluralidad de conocimientos proporciona una mayor versatilidad de intervención al educador social. Por otra, las áreas científicas en las que se fundamenta la educación social acercan la profesión a otras áreas profesionales similares, lo que dificulta la consolidación de su ejercicio profesional.

Cierra la sección monográfica de la revista el texto de Joan Maria Senent Sánchez y Marta Senent Capuz (Universidad de Valencia, España), *30 años de experiencias internacionales de profesionalización docente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia*. Desde un punto de vista experiencial, el artículo lleva a cabo una descripción de las principales acciones internacionales en la formación del profesorado que la Facultad citada ha llevado a cabo en las últimas tres décadas. Considerando que la profesionalización docente no se limita a una preparación de carácter técnico y didáctico, sino que necesita incluir otros aspectos que permitan a los futuros profesores saber enfrentarse a problemas en entornos nuevos y multiculturales y adaptarse a situaciones complejas, se realiza un repaso de los programas de la Asociación Internacional Comenius, los programas intensivos Erasmus, los programas de movilidad en América Latina y los proyectos de la Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo de la Universidad de Valencia. A partir de esa descripción, el texto analiza cómo esas experiencias inciden en las características y competencias de docentes y educadores, como sucede con la aceptación de la «diversidad». Además, las experiencias internacionales afectan globalmente al conjunto de la persona y esa integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente en el que, sin descuidar los aspectos académicos, las experiencias vitales ayudan al desarrollo de la propia madurez como profesional y como persona.

El análisis del conjunto de experiencias que aborda el artículo permite ofrecer algunos resultados fundamentales en cuanto a las claves de éxito de estas iniciativas y su impacto en el profesorado, el alumnado y, en general, en toda la comunidad universitaria.

3. En síntesis: contribuciones del monográfico

Como se planteó al inicio de esta presentación, la razón de ser de este monográfico era la de hacer un repaso por las políticas y experiencias internacionales desarrolladas en el ámbito de la profesionalización docente en diferentes países y regiones del mundo, dando cuenta de los cambios que han ido produciéndose en ellos, así como de las dificultades experimentadas y los avances y retrocesos al respecto. A la vista de las contribuciones publicadas, creemos que este objetivo se ha cumplido y que este número de

la Revista aporta un pequeño granito de arena en la tarea de ampliar el conocimiento sobre esta temática en perspectiva internacional y comparada. Lo hace, además, incluyendo textos que abordan la profesionalización docente en todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad y que recogen también la profesionalización de otros perfiles educativos distintos al del docente, como es el caso de los Educadores Sociales.

Cabe destacar, además, que los artículos que componen esta sección monográfica han sido elaborados desde enfoques metodológicos muy diversos y abordan contextos distintos a los que habitualmente se atiende desde el ámbito anglosajón, predominante en la investigación sobre esta temática. De hecho, los artículos proceden de un total de ocho países de uno y otro lado del Atlántico. Si bien es cierto que predominan los estudios elaborados por académicos españoles, se han incluido aportaciones de autores de Brasil, Colombia, Ecuador, Italia, México, Portugal y República Dominicana, a los que agradecemos su colaboración.

Esperamos que este monográfico sirva para ofrecer una información valiosa sobre el tema de la profesionalización docente, para impulsar nuevas investigaciones y para contribuir a la toma de decisiones políticas informadas en torno al mismo.

4. Referencias

- Akiba, M. (2017). Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>
- Buyruk, H. (2014). “Professionalization” or “Proletarianization”: Which Concept Defines the Changes in Teachers’ Work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1709-1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.460>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del «MIR educativo» a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Gehrmann, A. y Germer, P. (Eds.) (2025). *Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Non-Traditional Pathways to the Teacher Profession*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5>
- Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (2024). *Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/publications/grupo-de-alto-nivel-sobre-la-profesion-docente-del-secretario-general-de>

- Ingersoll, R.M. y Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spade y J. Stuber (Eds.). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 199-213) 6th ed. Pine Forge Press/Sage Publications.
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. OECD Education Working Paper No. 276. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/metas-educativas-2021-la-eudancion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final/>
- Symeonidis, V., Guberman, A. y Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Ulferts, H. (Ed.) (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>

2



*Evolución de la investigación sobre
la profesionalización docente:
Un análisis bibliométrico*

*Evolution of research on teacher
professionalization: A bibliometric analysis*

Miriam L. Morales Santana*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43893

Recibido: **3 de enero de 2025**
Aceptado: **4 de febrero de 2025**

* MIRIAM L. MORALES SANTANA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria **Datos de contacto:** E-mail: miriam.morales@ulpgc.es

Resumen

La profesionalización docente es un componente esencial para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como establece el ODS 4. Este estudio analiza la evolución, temáticas y distribución geográfica de la investigación en este campo mediante un análisis bibliométrico, abarcando la producción científica desde 1957 hasta 2024. Se utilizaron datos extraídos de Web of Science Core Collection, aplicando criterios específicos para identificar 1514 publicaciones relevantes. El análisis se llevó a cabo con R-Bibliometrix y su aplicación Biblioshiny, explorando la evolución temporal, las redes de co-ocurrencia de palabras clave y las colaboraciones internacionales. Los resultados evidencian un crecimiento acelerado en la producción científica desde 2005, con una tasa anual del 7.03 %. Las temáticas principales incluyen profesionalismo docente, formación docente y certificación, organizadas en tres clústeres temáticos. Geográficamente, Estados Unidos lidera en volumen e impacto de publicaciones, seguido por el Reino Unido y Brasil, aunque con menor impacto relativo. La colaboración internacional representa el 9.31 % del total, destacando interacciones significativas entre países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Este estudio concluye que la profesionalización docente ha pasado de ser un tema marginal a un área central en la investigación educativa, impulsada por reformas políticas y demandas pedagógicas. Sin embargo, persisten desigualdades regionales en la producción científica y en la colaboración internacional, lo que limita la diversidad de perspectivas. Se destaca la necesidad de fomentar redes globales más inclusivas y estudios innovadores que respondan a los retos educativos contemporáneos.

Palabras clave: profesionalización docente; desarrollo profesional docente; formación docente; certificación docente; investigación educativa; análisis bibliométrico.

Abstract

Teacher professionalization is an essential component for ensuring inclusive, equitable, and quality education, as established by SDG 4. This study analyzes the evolution, themes, and geographic distribution of research in this field through a bibliometric analysis, covering scientific production from 1957 to 2024. Data were extracted from the Web of Science Core Collection, applying specific criteria to identify 1,514 relevant publications. The analysis was conducted using R-Bibliometrix and its Biblioshiny application, exploring temporal trends, keyword co-occurrence networks, and international collaborations.

The results reveal accelerated growth in scientific production since 2005, with an annual rate of 7.03%. The main themes include teacher professionalism, *teacher education*, and certification, organized into three thematic clusters. Geographically, the United States leads in volume and impact of publications, followed by the United Kingdom and Brazil, although with relatively lower impact. International collaboration accounts for 9.31% of the total, with significant interactions between countries such as the United States, the United Kingdom, and Australia. This study concludes that teacher professionalization has shifted from a marginal topic to a central area in educational research, driven by policy reforms and pedagogical demands. However, regional inequalities persist in scientific production and international collaboration, limiting the diversity of perspectives. The study highlights the need to foster more inclusive global networks and innovative research that address contemporary educational challenges.

Keywords: teacher professionalization; teacher professional development; *teacher education*; teacher certification; educational research; bibliometric analysis.

1. Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) 4, formulado por Naciones Unidas, plantea «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Unesco, 2016, p. 1). Este propósito establece un compromiso global con el fortalecimiento de los sistemas educativos, subrayando la importancia del acceso equitativo a una educación de calidad como motor del desarrollo sostenible. Específicamente, la meta 4.c destaca la necesidad de aumentar sustancialmente la proporción de profesorado cualificado, especialmente en países en donde las limitaciones económicas, sociales y de infraestructura educativa dificultan la disponibilidad de docentes con una formación adecuada.

En este marco, la profesionalización docente se ha consolidado como un eje central en las políticas educativas, abordándose desde múltiples enfoques teóricos y prácticos. Lejos de limitarse a la adquisición de conocimientos técnicos y pedagógicos, la profesionalización docente constituye un proceso continuo y multidimensional que implica el desarrollo de una identidad profesional, la autonomía en la toma de decisiones y la participación activa en la configuración de la práctica pedagógica (Imbernón, 2020; Agüero-Servín *et al.*, 2022). Además, se vincula estrechamente con la regulación del ejercicio profesional y las políticas educativas orientadas a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2021; Manso y Monarca, 2016).

A nivel internacional, uno de los aspectos clave de la profesionalización docente ha sido la definición de cualificaciones mínimas, entendidas como un conjunto de competencias formalmente reconocidas que garantizan que el personal docente posea los conocimientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos necesarios para el ejercicio de la enseñanza (Martín-Romera y García-Martínez, 2018). Estas cualificaciones suelen asociarse con la finalización de programas de formación inicial docente, un periodo crucial que influye en el desempeño y en el desarrollo de la carrera profesional.

En este sentido, diversos estudios han señalado que la calidad de la formación inicial del profesorado resulta determinante para asegurar un desempeño profesional eficiente en el futuro. Al respecto, García-Aguilera (2024) subraya la necesidad de diseñar programas académicos robustos y bien estructurados que preparen a los y las docentes para afrontar los retos de su práctica educativa. A su vez, la competencia docente debe entenderse como un comportamiento estratégico que responde a las demandas específicas del contexto educativo (Jonnaert *et al.*, 2008; Perrenoud, 2012), reconociendo el papel activo del profesorado en la adaptación y contextualización de su práctica pedagógica a los distintos escenarios profesionales (Guasch *et al.*, 2010).

Sin embargo, la definición de cualificaciones mínimas y la formación inicial docente son aspectos fundamentales para el ejercicio de la enseñanza, pero no garantizan por sí solos un desempeño profesional eficaz. Tal y como señalan Lorente y Senent (2024), una vez finalizada la formación inicial, resulta imprescindible articular procesos de inducción que incluyan formación y acompañamiento al profesorado novel durante sus primeros años de ejercicio. La finalidad, permitiendo que el profesorado novel adquiera experiencia y desarrolle sus habilidades pedagógicas en los primeros años de ejercicio a través de la mentoría. De este modo, la inducción se configura como un mecanismo clave para facilitar la inserción laboral, garantizar la continuidad en la docencia y contribuir al desarrollo profesional inicial.

En algunos países, la falta de estandarización en la definición de cualificaciones mínimas y las limitaciones en la recolección de datos suponen un reto para la implementación y monitoreo de la mejora de la formación docente. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, s.f.) existen marcadas desigualdades en la proporción media de profesorado cualificado entre países a nivel mundial. En el grupo de mayor proporción, destacan Jordania, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos de Norte América, Arabia Saudita y España, todos alcanzando un promedio del 100 %. Estos resultados reflejan sistemas educativos altamente estructurados, con una priorización significativa de la formación y certificación docente. Los altos porcentajes indican una estrecha correspondencia de sus políticas educativas con estándares internacionales de calidad, además de una inversión sostenida en el desarrollo profesional de su personal educativo.

Por otro lado, los países con menor proporción media de profesorado cualificado enfrentan desafíos significativos. Madagascar presenta una proporción alarmantemente baja de 19.41 %, seguido de Perú (20.98 %), Micronesia (Estados Federados) (23.02 %), Santo Tomé y Príncipe (29.46 %) e Indonesia (33.17 %). Estas cifras subrayan limitaciones profundas en la infraestructura educativa y en la implementación de políticas para mejorar la cualificación docente. Las posibles causas incluyen restricciones económicas, desigualdades geográficas y falta de acceso a programas de formación de calidad.

Además, tal y como recoge la tabla 1, los datos generales muestran que la proporción promedio de profesorado cualificado varía significativamente según el nivel educativo. El nivel de educación primaria lidera con un 87.10 %, lo que refleja una situación más uniforme de la cualificación docente en esta etapa, posiblemente debido a su carácter fundamental en los sistemas educativos. Le sigue secundaria básica (85.44 %) y secundaria superior (83.99 %), mientras que pre-primaria presenta la proporción más baja (78.88 %), lo cual puede indicar una menor priorización de la formación docente en este nivel, a pesar de su importancia para el desarrollo inicial de los y las menores.

El análisis regional evidencia brechas significativas en todos los niveles educativos. En pre-primaria y secundaria superior, las diferencias son especialmente notables, con rangos de 34.91 y 39.14 puntos porcentuales, respectivamente. Esto supone que algunas regiones alcanzan casi el 94 % de profesorado cualificado, mientras que otras apenas superan el 56 %. En contraste, primaria muestra una brecha más moderada, de 16.38 puntos porcentuales, lo que sugiere de nuevo una mayor uniformidad en este nivel a escala global. Las brechas en secundaria, tanto básica como superior, destacan desigualdades estructurales en el acceso a formación docente especializada, especialmente en regiones en vías de desarrollo.

Tabla 1.

Proporciones globales de profesorado cualificado y brechas en función del nivel educativo

Nivel educativo	Media global	Máximo (regional)	Brecha regional
Preescolar	78.88	93.85	34.91
Primaria	87.10	95.45	16.38
Secundaria básica	85.43	96.09	28.49
Secundaria superior	83.99	95.64	39.14

Más allá de la formación y el ejercicio iniciales, la profesionalización docente también abarca el desarrollo profesional continuo, la reflexión crítica sobre la práctica, el fortalecimiento de la autonomía profesional y la consolidación de un compromiso ético con la profesión (Manso *et al.*, 2019; Prats, 2016). En este contexto, la investigación ha enfatizado la importancia de la participación del profesorado en la definición de su propio desarrollo profesional y en la toma de decisiones curriculares (Martínez Barradas, 2022). Asimismo, se ha argumentado que la profesionalización docente no puede desvincularse del reconocimiento de su dimensión social, es decir, de la consolidación de un compromiso profesional y ético con la labor docente, el fortalecimiento de una identidad colectiva y la promoción de condiciones que garanticen derechos laborales y favorezcan una cultura de mejora continua en la educación (Imbernón, 2024).

La profesionalización docente se articula un componente esencial para garantizar la calidad educativa y el desarrollo sostenible de los sistemas educativos a nivel global. En un contexto caracterizado por cambios acelerados respecto a demandas sociales, tecnológicas y educativas, resulta imprescindible profundizar en las dinámicas que contribuyen al desarrollo profesional docente.

Aunque existe amplia literatura sobre la profesionalización docente, los estudios sobre su evolución temática y la interconexión entre los conceptos clave a lo largo del tiempo son limitados. Esto dificulta una comprensión integral de cómo los enfoques en este campo han cambiado y cuáles son las áreas prioritarias en la actualidad.

Ante la creciente importancia de la profesionalización docente como eje clave en el debate académico y en la formulación de políticas educativas y prácticas profesionales, el presente estudio busca explorar el estado actual del conocimiento académico sobre la profesionalización docente a través de un análisis bibliométrico detallado.

Los objetivos específicos de este estudio son, en primer lugar, analizar la evolución temporal de la producción científica sobre la profesionalización docente, que permita explorar las tendencias y los cambios en la generación de conocimiento en este ámbito, ofreciendo una visión histórica de su desarrollo.

En segundo lugar, identificar las principales temáticas y líneas de investigación sobre la profesionalización docente, revelando áreas emergentes y patrones de investigación que caracterizan este campo de estudio.

Y, en tercer lugar, examinar la distribución geográfica de la producción científica en torno a la profesionalización docente, destacando las contribuciones por países y regiones, así como las oportunidades de colaboración internacional para fortalecer el desarrollo del área.

2. Metodología

En el presente estudio se aplicó una metodología basada en el análisis bibliométrico, una herramienta que facilita el análisis cuantitativo de la producción científica en áreas de conocimiento como las ciencias sociales (Cobo *et al.*, 2011). Este método se ha aplicado en numerosos campos de estudio (Ellegaard y Wallin, 2015) y proporciona una perspectiva precisa sobre el estado actual de la investigación (Van Raan, 2005).

2.1. Búsqueda y fuentes de información

Se implementó un proceso estructurado para la búsqueda y selección de materiales destinados al análisis. La búsqueda se realizó en la base de datos Web of Science (WoS),

considerada la fuente de datos más antigua y confiable a nivel mundial (Birkle *et al.*, 2020, Li *et al.*, 2018).

Los datos se obtuvieron de Web of Science Core Collection (WoSCC), incluyendo Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded) y Social Sciences Citation Index (SSCI), el 23 de octubre de 2024.

2.2. Criterios de inclusión

Los criterios de búsqueda se ajustaron para localizar estudios relevantes en el ámbito de la profesionalización docente desde sus inicios hasta la fecha del análisis. Para definir los términos, se revisaron recursos como el *Thesaurus* de la APA y otras fuentes similares, dando como resultado la siguiente fórmula: TS = («teacher professionalization» OR «teacher professionalism» OR «professionalization of teaching» OR «teaching as a profession» OR «teacher qualification» OR «teacher certification»). TS representa «búsqueda por tópico» e incluye el título, resúmenes, palabras clave del autor y palabras clave.

La búsqueda inicial arrojó un total de 1855 artículos. El tipo de literatura se limitó a «artículo» o «revisión». Este proceso de búsqueda avanzada excluyó 341 artículos. Finalmente, se obtuvieron y analizaron 1514 publicaciones.

Respecto a la extracción de datos, se obtuvieron los metadatos de los artículos como un archivo de texto plano (.txt), incluyendo: (a) autores/editores, (b) nombre completo de los autores, (c) título, (d) fuente, (e) palabras clave de los autores, (f) palabras clave adicionales, (g) resúmenes, (h) afiliaciones de los autores, (i) afiliación del autor de correspondencia, (j) referencias citadas, (j) citas totales, (k) artículos altamente citados, (l) recuento de uso, (m) año de publicación, (n) DOI, (o) categoría temática, (p) identificadores de autor, (q) idiomas y (r) agencias de financiamiento.

2.3. Método de análisis

El análisis bibliométrico permite registrar, acceder objetivamente y procesar grandes volúmenes de publicaciones para resumir en profundidad las tendencias recientes de la producción científica en una disciplina o área de investigación específica. En este estudio, el análisis bibliométrico se llevó a cabo utilizando R-Bibliometrix, específicamente la aplicación Biblioshiny (Aria y Cuccurullo, 2017), para representar patrones de publicación y tendencias de investigación en la profesionalización docente a nivel mundial. Además, permite explorar y evaluar la estructura del conocimiento científico actual en este campo, proporcionando una visión general del estado de la cuestión.

El análisis se ha estructurado en torno a dos dimensiones clave que permiten explorar la estructura del conocimiento científico en esta área de investigación. Por un lado, la estructura conceptual se ha examinado mediante el mapa temático, la evolución temática y la red de co-ocurrencia de palabras clave, lo que permite identificar los temas centrales de investigación y las tendencias emergentes en la literatura científica sobre profesionalización docente.

Por otro lado, se ha revisado la estructura social mediante el análisis de la red de colaboración y el mapa de colaboración mundial, con el fin de examinar la distribución geográfica de la producción científica en torno a la profesionalización docente, destacando las contribuciones de diferentes países y regiones y las oportunidades de colaboración internacional para fortalecer el desarrollo del área.

3. Resultados

3.1. Características de la producción científica sobre profesionalización docente

El análisis bibliométrico proporciona una panorámica detallada sobre las características de la producción científica sobre la profesionalización docente. Este análisis permite identificar aspectos clave como el volumen de publicaciones, la diversidad temática y las dinámicas de autoría. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos más relevantes.

La producción científica en este campo abarca un extenso periodo, desde 1957 hasta 2024, durante el cual se han publicado 1514 documentos, con un promedio anual de 22.32 publicaciones y una tasa de crecimiento anual del 7.03 %. Estos resultados reflejan un desarrollo sostenido de la investigación en esta área.

Asimismo, se identificaron 633 fuentes y 3047 palabras clave de autor, lo que sugiere una notable diversidad temática y un esfuerzo por explorar distintos enfoques en el campo de estudio.

Por su parte, el análisis de la autoría muestra la participación de 1986 autores, con un promedio de 2.2 coautores por documento. A pesar de esta tendencia a la coautoría, se registraron 528 publicaciones de autoría única. Además, la colaboración internacional alcanza un 9.31 %, lo que indica una presencia limitada de redes de investigación en este campo a nivel mundial.

Tabla 2.

Resumen de la información principal sobre los datos bibliométricos en el análisis de la profesionalización docente

Descripción	Resultado
Rango temporal	1957-2024
Número de publicaciones	1514
Promedio de publicaciones por año	22.32
Tasa de crecimiento anual (%)	7.03
Número de fuentes	633
Numero de palabras clave del autor	3047
Número de autores	1986
Publicaciones con una autoría	528
Promedio de coautores por documento	2.2
Número de referencias	53949
Citas promedio por documento	13.82
Colaboración internacional (%)	9.31

3.2. Análisis de la evolución temporal de la producción científica

La investigación en profesionalización docente ha mostrado un crecimiento notable a lo largo del periodo analizado (figura 1). Este crecimiento se ajusta a un modelo cuadrático ($y=0.0466x^2-1.9015x+14.477$) con un coeficiente de determinación de $R^2=0.9332$, lo que indica que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos observados. Este ajuste confirma un patrón de crecimiento acelerado, reflejado en que el número de publicaciones ha incrementado a un ritmo cada vez más rápido, especialmente en las últimas dos décadas.

Asimismo, el desarrollo de la investigación en este campo puede dividirse en tres fases principales. La primera, entre 1957 y 1990, se caracteriza por un bajo nivel de producción académica, reflejando un interés limitado en el tema. La segunda, de 1990 a 2005, evidencia un crecimiento gradual, con incrementos sostenidos pero moderados. Finalmente, desde 2005, se observa una expansión acelerada, superando las 80 publicaciones anuales en los últimos años.

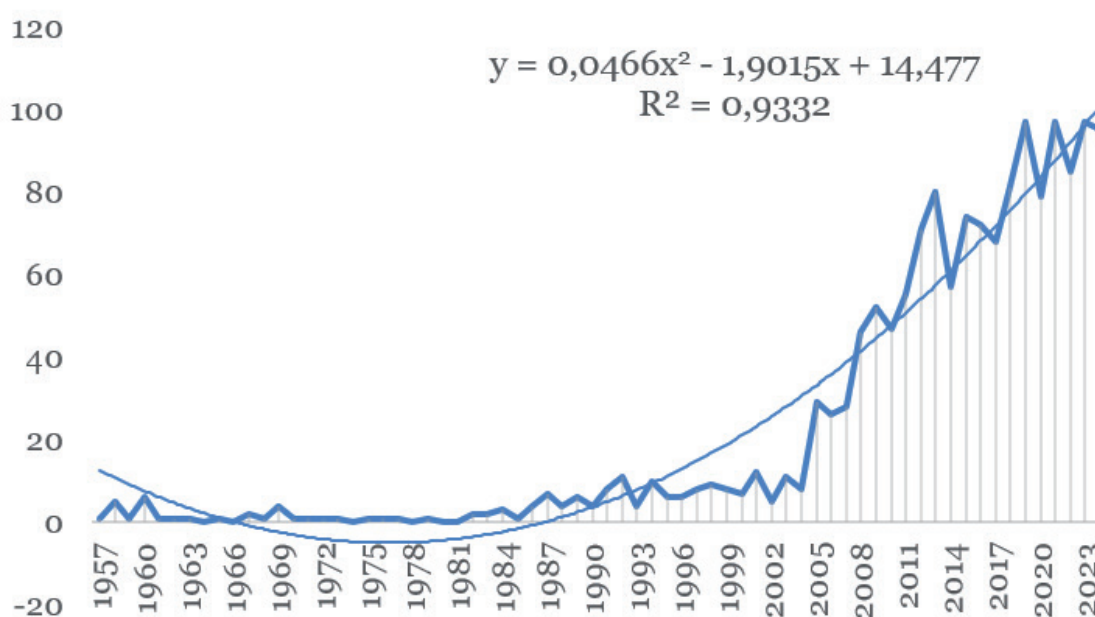


Figura 1. Evolución temporal de la producción científica

3.2. Análisis de las temáticas principales de las publicaciones y líneas de investigación

El análisis de la co-ocurrencia de palabras clave sobre la profesionalización docente (figura 2) muestra la red de términos más frecuentes en la investigación en este campo. En esta red, los nodos representan palabras clave empleadas por los diferentes autores en las publicaciones, mientras que las conexiones entre ellos indican la frecuencia con la que estas palabras aparecen juntas en los estudios analizados. El tamaño de los nodos refleja la relevancia de cada tema, y los colores agrupan palabras clave en diferentes clústeres temáticos.

En términos generales, este análisis ilustra cómo los estudios en este campo están interconectados a través de temas clave como profesionalismo docente (*teacher professionalism*), educación docente (*teacher education*), certificación docente (*teacher certification*) y política educativa (*policy*), destacando la amplitud y complejidad de esta área de investigación.

El clúster principal, representado en color azul, incluye términos destacados como profesionalismo docente (*teacher professionalism*) y educación docente (*teacher education*), los cuales constituyen los temas centrales en la investigación sobre la profesionalización docente. Estos términos están fuertemente conectados con palabras clave

relacionadas como retención docente (*teacher retention*), desarrollo profesional docente (*teacher professional development*) y profesionalización docente (*teacher professionalization*), lo que indica que la profesionalización y la formación docente son el núcleo de esta área de estudio.

Relacionado con el clúster principal, se encuentran otros términos dentro del mismo clúster azul, como identidad profesional (*professional identity*), autonomía docente (*teacher autonomy*) y educación superior (*higher education*). Estos términos reflejan un enfoque en el desarrollo profesional, la identidad docente y la autonomía, aspectos que complementan y amplían la noción de profesionalización docente, subrayando la importancia de la formación continua y el fortalecimiento de la identidad profesional.

En el clúster rojo, se agrupan términos como certificación docente (*teacher certification*), cualificación docente (*teacher qualification*) y logro estudiantil (*student achievement*), los cuales destacan un interés en la certificación y cualificación docente, así como en los estándares de calidad, efectividad y los resultados educativos asociados con la profesionalización.

Finalmente, el clúster verde agrupa términos relacionados con la educación y el currículo, tales como educación (*education*), currículo (*curriculum*) y política educativa (*educational policy*), lo que sugiere una conexión entre la profesionalización docente y las prácticas educativas más amplias.

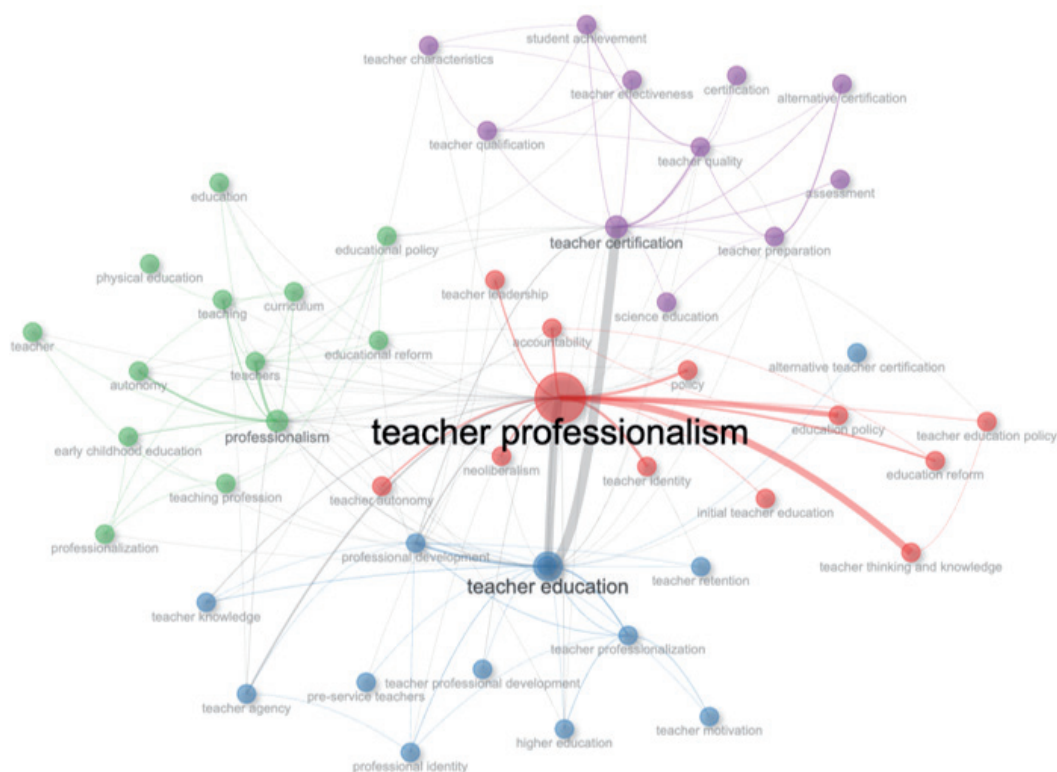


Figura 2. Red de co-ocurrencia de palabras clave en la investigación sobre profesionalización docente

Por otra parte, la distribución temática de las palabras clave en la investigación sobre la profesionalización docente, organizadas en función de su centralidad y densidad, se presentan en la figura 3. La disposición de los temas en estos cuadrantes proporciona una visión estructurada de las áreas clave en la investigación sobre la profesionalización docente, destacando tanto las temáticas centrales y ampliamente investigadas como las áreas especializadas y emergentes.

En el cuadrante superior derecho se encuentran temas como profesionalismo/profesionalidad (*professionalism*), docentes (*teachers*) y política educativa (*education policy*), que representan áreas consolidadas y fundamentales en el campo. Estos temas, con alto desarrollo y relevancia, funcionan como motores de la investigación en profesionalización docente, reflejando su importancia sostenida y su fuerte presencia en la literatura.

En el cuadrante inferior derecho se ubican conceptos básicos y transversales como profesionalismo docente (*teacher professionalism*), formación docente (*teacher education*) y profesionalización docente (*teacher professionalization*). Aunque estos temas presentan una menor densidad en comparación con los temas motores, su alta centralidad indica que son ampliamente abordados y fundamentales para el desarrollo conceptual de la profesionalización docente.

El cuadrante superior izquierdo agrupa temas más especializados, como pensamiento y conocimiento docente (*teacher thinking and knowledge*), socialización docente (*teacher socialization*) y currículo de formación docente (*teacher education curriculum*). Estos términos muestran un desarrollo significativo, pero con menor conexión con el núcleo principal del campo, lo que sugiere que son áreas de conocimiento específico, bien desarrolladas, aunque menos centrales en el estudio de la profesionalización docente.

Por último, en el cuadrante inferior izquierdo, aparece el tema motivación docente (*teacher motivation*), que se clasifica como emergente o en declive debido a su baja densidad y centralidad. Su ubicación en este cuadrante indica que, dentro del contexto de la profesionalización docente, motivación docente (*teacher motivation*) es un tema explorado de forma incipiente o en descenso en comparación con otras áreas más consolidadas.

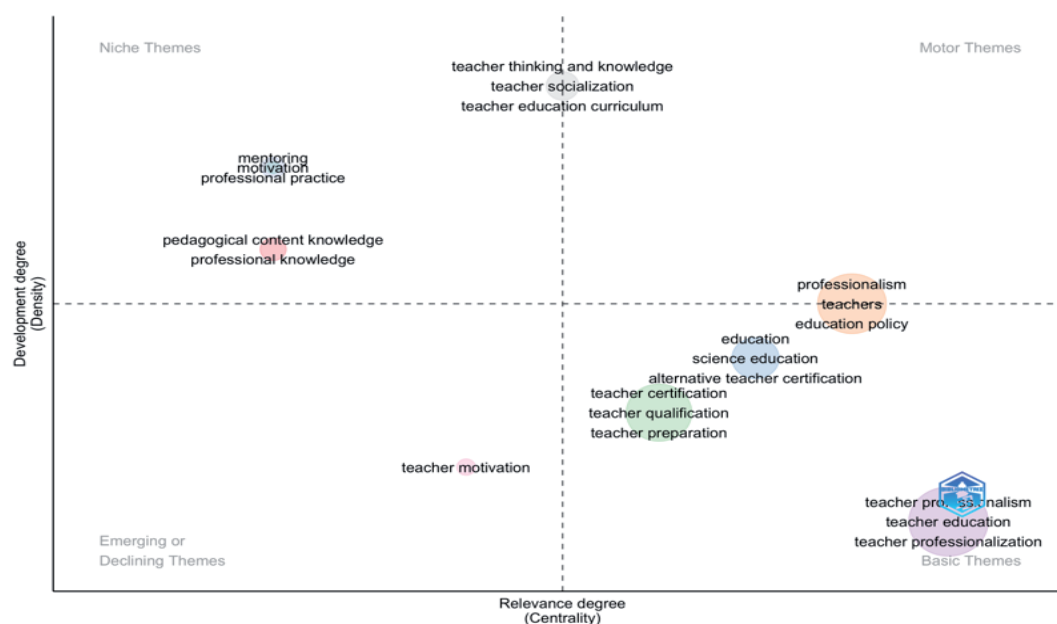


Figura 3. Mapa temático de las palabras clave en la investigación sobre profesionalización docente

Asimismo, la evolución temática sobre profesionalización docente puede ser analizada a lo largo de dos periodos, 1957-2004 y 2005-2024, mostrando cómo los términos clave han cambiado o persistido a lo largo del tiempo. La división en dos intervalos (en lugar de tres) responde al volumen desigual de publicaciones entre las etapas descritas en la figura 1. Concretamente, entre 1957 y 2005, se registra una baja producción científica, con años en los que no hay suficientes datos para realizar un análisis más detallado. Por ello, se optó por agrupar este periodo como un bloque único para garantizar la coherencia y robustez del análisis temático. Cada columna representa los temas principales más recurrentes en cada periodo, mientras que las líneas que conectan los bloques muestran la continuidad o transformación de estos temas entre los dos intervalos (figura 4).

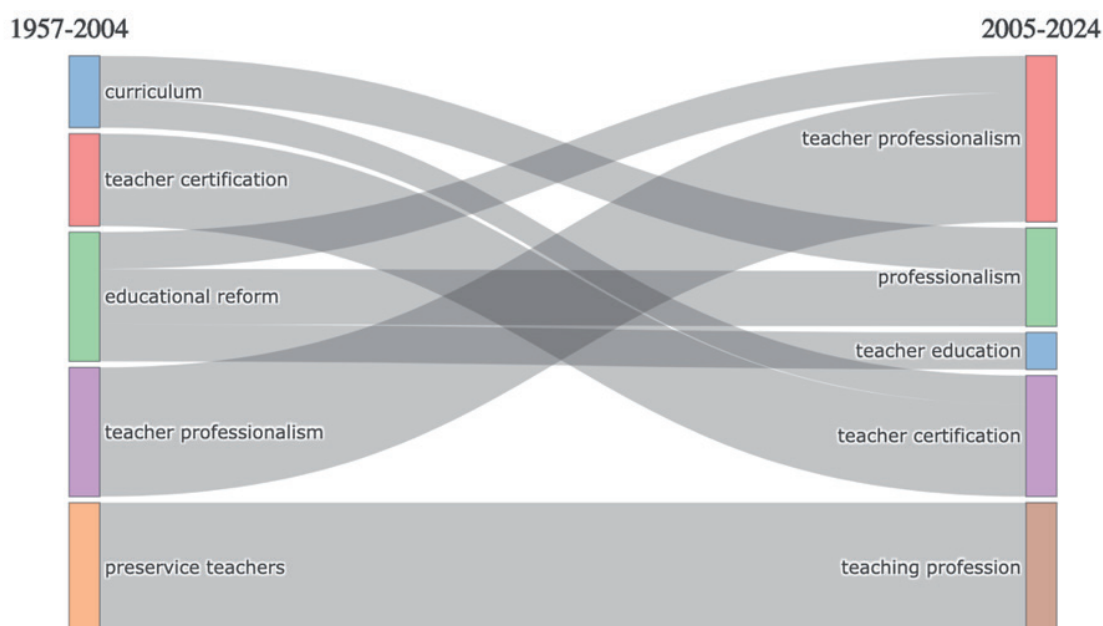


Figura 4. Evolución temática en la profesionalización docente: 1957-2024

En el primer periodo (1957-2004), se observa la prevalencia de temas como la certificación docente (*teacher certification*), la reforma educativa (*educational reform*) y el currículo (*curriculum*). Estos términos reflejan un enfoque inicial en aspectos relacionados con las políticas educativas, la estandarización y la estructura curricular. Asimismo, emerge el concepto de profesionalismo docente (*teacher professionalism*), que comienza a consolidarse como un eje central en la investigación sobre la profesionalización docente. Otro tema relevante en esta etapa es el de los docentes en formación (*preservice teachers*), que señala el interés en los procesos iniciales de formación profesional.

En el segundo periodo (2005-2024), se identifican cambios significativos en las prioridades temáticas. Mientras que conceptos como el profesionalismo docente (*teacher professionalism*) y la certificación docente (*teacher certification*) mantienen su relevancia, aparecen nuevas áreas de interés, como la educación docente (*teacher education*) y la profesión docente (*teaching profession*). Estos términos sugieren un cambio hacia enfoques más integrales que abordan tanto el desarrollo profesional continuo como las dinámicas de la práctica docente en un contexto más amplio. Por otro lado, términos

como la reforma educativa (*educational reform*) pierden protagonismo, lo que podría indicar un desplazamiento de la atención desde las políticas generales hacia los procesos específicos de profesionalización.

El análisis también revela cómo los conceptos centrales evolucionan y se interconectan entre los dos periodos. En este sentido, el término docentes en formación (*preservice teachers*), predominante en la primera etapa, parece integrarse dentro de una perspectiva más amplia representada por la educación docente (*teacher education*) en la etapa posterior. Asimismo, el fortalecimiento de términos como la profesión docente (*teaching profession*) y la educación docente (*teacher education*) refleja una consolidación de la profesionalización como un área de investigación multidimensional que abarca tanto la preparación inicial como el desarrollo continuo del profesorado.

3.3. Distribución Geográfica de la Producción Científica

La figura 5 presenta la distribución de la producción científica y el número total de citas por país en el campo de la profesionalización docente. Este análisis permite identificar no solo los países con mayor volumen de publicaciones, sino también el impacto de estas investigaciones, medido a través del número total de citas.

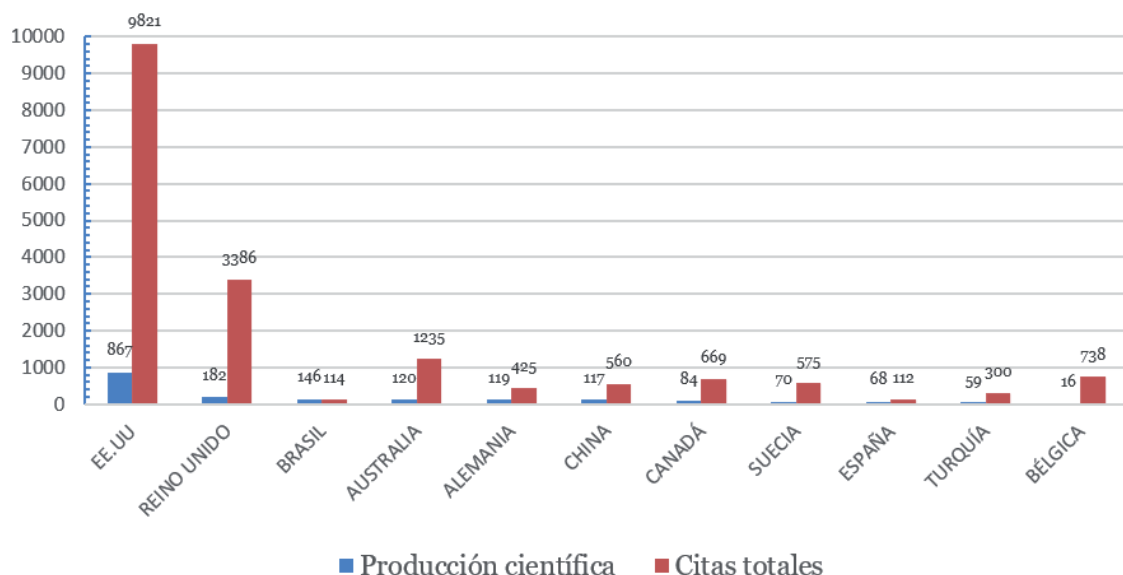


Figura 5. Producción científica por países y citas totales

Estados Unidos se posiciona como el líder indiscutible en la producción científica, con un total de 867 publicaciones y 9821 citas, lo que refleja no solo una alta capacidad de producción, sino también un impacto significativo en el desarrollo del conocimiento en este campo. Este predominio podría estar relacionado con la inversión sostenida en investigación educativa, así como con políticas educativas que priorizan la formación y profesionalización docente.

En segundo lugar, el Reino Unido destaca con 182 publicaciones y 3,386 citas. Aunque el volumen de publicaciones es considerablemente menor que el de Estados Unidos, el alto número de citas sugiere que los estudios realizados en este país tienen un impacto notable en la literatura sobre profesionalización docente, lo que podría estar vinculado a la calidad y relevancia de las investigaciones publicadas.

Brasil y Australia ocupan posiciones destacadas en términos de producción, con 146 y 120 publicaciones, respectivamente. Sin embargo, el impacto relativo de estas publicaciones, reflejado en el número total de citas (614 para Brasil y 1,235 para Australia), es menor en comparación con los países líderes. Esto sugiere que, aunque tienen una contribución importante en términos de volumen, sus estudios aún no logran un impacto proporcionalmente alto en el ámbito internacional.

Entre los países europeos, Alemania (119 publicaciones, 425 citas) y España (68 publicaciones, 575 citas) muestran una contribución relevante al volumen de publicaciones en el campo, aunque con un impacto más moderado. Suecia, con 70 publicaciones y 669 citas, refleja un equilibrio similar entre volumen de producción e impacto.

Por otro lado, Bélgica y Turquía presentan patrones diferenciados. Bélgica, a pesar de contar con solo 16 publicaciones, registra 738 citas, lo que indica un impacto elevado en relación con su limitada producción. Turquía, con 112 publicaciones y 300 citas, muestra un desempeño más orientado hacia el volumen, pero con menor repercusión en el campo.

El análisis del grado de colaboración internacional de los veinte países con mayor producción científica nos permite examinar la distribución de publicaciones según su autoría, distinguiendo entre las producidas dentro de un mismo país (SCP, Single Country Publications) y aquellas que resultan de la colaboración entre múltiples países (MCP, Multiple Country Publications) (figura 6).

Estados Unidos muestra una mayor proporción de publicaciones clasificadas como SCP, lo que refleja una fuerte capacidad nacional para desarrollar investigaciones en profesionalización docente. Sin embargo, presenta una proporción más baja de colaboración internacional en relación con su total de publicaciones. En contraste, países como Reino Unido y Australia muestran una participación notable en MCP, lo que indica un alto nivel de integración en redes globales de investigación.

Entre los países europeos, Alemania y España destacan por mantener un equilibrio entre SCP y MCP, lo que sugiere una combinación de investigaciones de carácter local con contribuciones internacionales. Por su parte, Brasil y China también aportan un volumen significativo de publicaciones, aunque predominantemente SCP, señalando la necesidad de fortalecer su integración en redes internacionales para aumentar el impacto global de sus estudios.

Países con menor volumen de publicaciones, como Sudáfrica, Indonesia y Noruega, presentan una proporción relativamente alta de MCP, lo que refleja una actuación estratégica en la colaboración internacional que contribuye a fortalecer su representación en el campo. Este patrón es particularmente relevante para regiones con menos tradición en investigación educativa, ya que la participación en redes internacionales puede facilitar el acceso a recursos y aumentar su visibilidad científica.

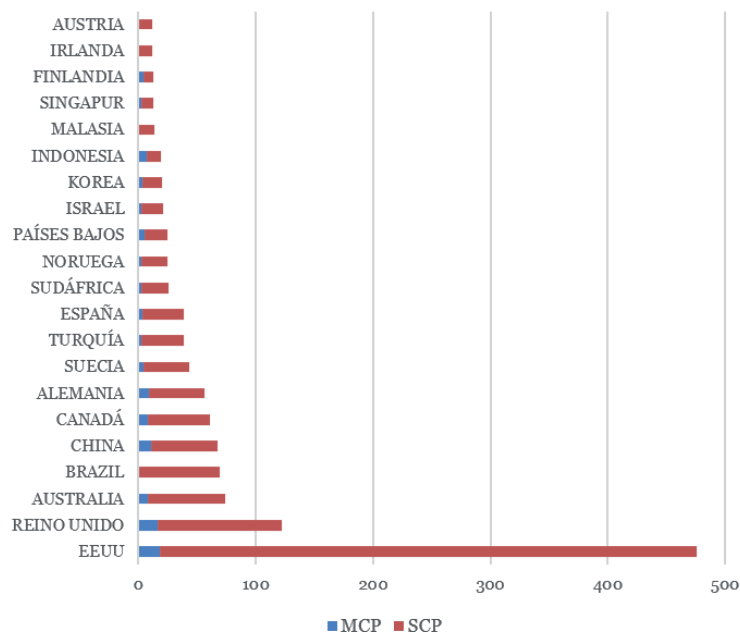


Figura 6. Distribución del grado de colaboración por países

Respecto al análisis de redes de colaboración entre países se ha obtenido un porcentaje de colaboración internacional del 9.31 %. La figura 7 muestra los países con mayor contribución científica y las relaciones más significativas entre ellos.

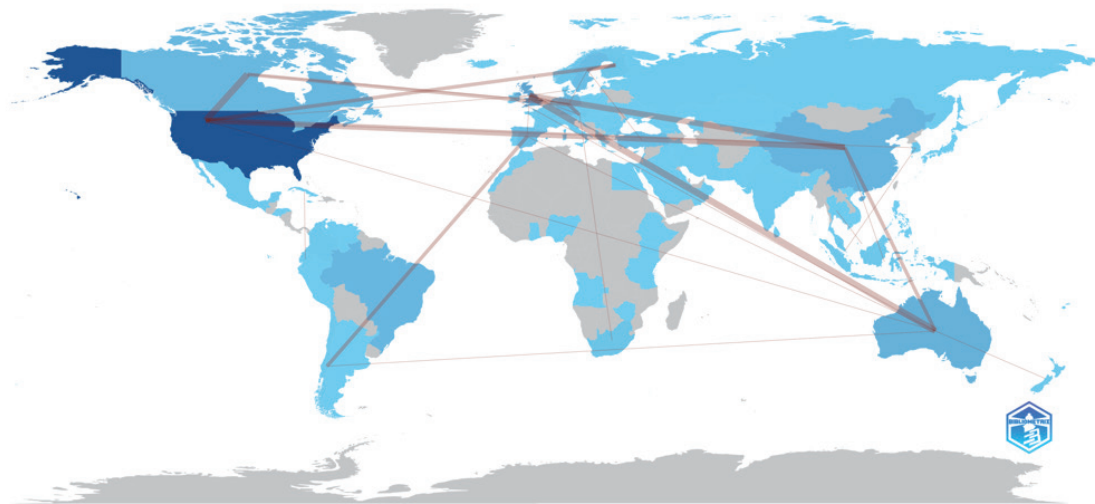


Figura 7. Mapa de colaboración entre países

Estados Unidos se posiciona como el principal centro de colaboración, con relaciones destacadas con países europeos como Reino Unido, Alemania y España, así como con Australia y China. Estas interacciones subrayan el rol central de Estados Unidos en la producción científica y su capacidad para liderar colaboraciones globales, facilitadas probablemente por su infraestructura de investigación y recursos financieros.

En Europa, países como Reino Unido y Alemania también desempeñan un papel clave en las redes de colaboración, con interacciones significativas tanto entre ellos como con otros países europeos. Estas relaciones reflejan la fortaleza del continente en términos de investigación educativa, con una tradición consolidada en estudios sobre la profesionalización docente.

Australia y China mantienen conexiones relevantes con Estados Unidos y otras regiones. Australia muestra su capacidad para integrarse en investigaciones de alta relevancia global al tiempo que participa en contextos regionales. Por su parte, China ha ganado presencia en la colaboración internacional, reflejando el rápido desarrollo de su sistema de investigación y su creciente influencia en la generación de conocimiento educativo.

En América Latina, Brasil aparece como el país con mayor contribución y con conexiones importantes, principalmente con Estados Unidos y algunos países europeos. Esto refleja el interés creciente de la región en la profesionalización docente, aunque todavía con menor impacto en términos de redes internacionales.

Por su parte, África muestra una menor representación en términos de producción científica y colaboración internacional, lo que podría estar relacionado con limitaciones en acceso a recursos de investigación o una menor priorización del tema en políticas educativas.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo primordial de esta investigación fue explorar el estado actual del conocimiento académico sobre la profesionalización docente mediante un análisis bibliométrico.

Con la finalidad de ofrecer una visión integral de la producción científica en este campo, se analizó la evolución temporal de la producción científica, las principales temáticas y líneas de investigación, así como la distribución geográfica de las publicaciones sobre el tema.

4.1. Evolución temporal de la producción científica

La profesionalización docente ha pasado de ser una cuestión marginal en la investigación educativa a una preocupación central. El patrón de crecimiento de la producción científica, especialmente pronunciado en las últimas dos décadas, puede interpretarse como una consolidación del campo como área prioritaria de investigación educativa. Esto refleja no solo un incremento en el interés académico, sino también una respuesta a los retos cambiantes del sistema educativo global. Las dinámicas observadas sugieren que los debates contemporáneos en torno a la calidad docente, el desarrollo profesional y las demandas pedagógicas han actuado como catalizadores de este incremento.

En este sentido, Mockler (2013) subraya que la reciente aceleración en el número de publicaciones está profundamente influida por las políticas educativas internacionales y los contextos de reforma que han situado el desarrollo profesional docente en el centro del debate educativo. Estas reformas han sido impulsadas por la necesidad de mejorar la calidad docente para responder a demandas globales, lo que ha generado un aumento significativo en la investigación.

Por su parte, Moore y Clarke (2016) destacan que las estructuras políticas y económicas han generado tensiones entre las demandas externas impuestas por los sistemas educativos y la capacidad de los docentes para ejercer de manera autónoma y reflexiva. Estas tensiones no solo condicionan las prácticas pedagógicas, sino que también han motivado un mayor interés académico en comprender cómo las reformas educativas impactan en la profesionalización docente y en las condiciones laborales del profesorado.

De manera complementaria, Quartz *et al.* (2008) examinan cómo las dinámicas internas de las instituciones educativas han contribuido a la retención docente y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos de cambio social y político. Estas iniciativas destacan la importancia de generar sistemas educativos resilientes que no solo respondan a las presiones externas, sino que también promuevan entornos de apoyo para el desarrollo profesional docente.

Finalmente, Suprayogi *et al.* (2017) aportan una perspectiva centrada en las demandas pedagógicas emergentes, particularmente en contextos de diversidad estudiantil. Estas demandas están impulsando nuevas líneas de investigación enfocadas en estrategias adaptativas que permitan a los docentes abordar las complejidades de los entornos educativos contemporáneos. Esta diversidad no solo requiere innovación en las prácticas pedagógicas, sino también un replanteamiento de los enfoques tradicionales de formación docente.

En conjunto, estos aportes destacan cómo las interacciones entre las políticas educativas, las demandas institucionales y las necesidades pedagógicas están configurando la agenda de investigación en torno a la profesionalización docente, consolidando su relevancia como un campo clave en la educación contemporánea.

No obstante, este crecimiento acelerado también genera interrogantes sobre su sostenibilidad. El ajuste de los datos a un modelo cuadrático refleja un dinamismo significativo en la producción académica, pero también advierte sobre posibles riesgos asociados. Un crecimiento tan rápido podría derivar en la saturación temática, con investigaciones redundantes que aporten poco a la innovación, o incrementar la competencia por espacios en revistas de alto impacto, limitando la diversidad de contribuciones. Para garantizar un desarrollo equilibrado y sostenido del campo, resulta fundamental monitorear estas tendencias y promover investigaciones que no solo sean relevantes, sino también diversas e innovadoras.

4.2. Líneas de investigación actuales y áreas emergentes

El análisis de los resultados revela una configuración diversa de las líneas de investigación, evidenciada por la atención simultánea a temas como las tensiones en las políticas educativas (Moore y Clarke, 2016), el aprendizaje profesional como trabajo de identidad (Mockler, 2013), y las estrategias pedagógicas adaptativas en contextos de diversidad (Suprayogi *et al.*, 2017). Esta multiplicidad refleja un esfuerzo por abordar tanto las dimensiones estructurales como las prácticas en torno a la profesionalización docente. Los datos destacan la preponderancia de temas relacionados con las políticas educativas, las estrategias pedagógicas y el desarrollo profesional, así como la inclusión educativa como eje transversal.

Un tema motor identificado es el impacto de las políticas educativas, que actúan como un marco estructurador de muchas investigaciones en este campo. Moore y Clarke (2016) exploran las tensiones generadas por las reformas educativas, destacando cómo estas afectan la autonomía docente y reconfiguran las prácticas pedagógicas. Estas políticas a menudo imponen estándares que, aunque buscan mejorar la calidad educativa, generan presiones significativas sobre los docentes.

En este sentido, Mockler (2013) destaca que el aprendizaje profesional docente ha sido concebido predominantemente como un proceso de adquisición de habilidades y desarrollo de competencias. Sin embargo, propone una reinterpretación innovadora que lo vincule con la construcción de la identidad profesional docente, al reconocer que las

políticas educativas influyen no solo en las competencias técnicas de los docentes, sino también en sus valores y aspiraciones personales y colectivos.

Esta influencia de las políticas en la configuración del rol docente ha llevado a destacar el papel del profesorado dentro de la formulación de políticas educativas. Sachs (2016) subraya la necesidad de que los docentes asuman un papel más activo en la investigación educativa y en el diseño de prácticas validadas empíricamente. Este enfoque no solo fortalece sus competencias profesionales frente a las crecientes demandas políticas y sociales, sino que también promueve una profesión docente empoderada y capaz de liderar procesos de innovación pedagógica y curricular. Desde esta perspectiva, se plantea la importancia de considerar al profesorado como un actor clave en la toma de decisiones, promoviendo modelos de gobernanza más participativos en los que los docentes no solo sean agentes ejecutores de reformas, sino también protagonistas en su diseño e implementación.

En un nivel más amplio, ha surgido un debate sobre la convergencia o divergencia de modelos de gobernanza educativa en un contexto de globalización, analizando hasta qué punto las reformas educativas deben ajustarse a modelos internacionales o adaptarse a las realidades nacionales. Mientras algunas políticas buscan homogeneizar la educación siguiendo estándares globales, otras enfatizan la necesidad de contextualizar las reformas según las necesidades del profesorado y del alumnado en cada sistema educativo (Menter y Flores, 2020).

Como parte de esta tendencia global, ha aumentado el interés por el impacto de las políticas de estandarización y control en la autonomía docente. Estas reformas, impulsadas por el objetivo de convergencia internacional, han promovido mecanismos de regulación estrictos para garantizar la calidad educativa; pero a su vez pueden restringir la autonomía de los docentes para tomar decisiones pedagógicas ajustadas a su realidad educativa, afectando su motivación y desempeño profesional (Aubrey y Bell, 2015; Sherman, 2020).

Asimismo, la inclusión educativa se presenta como un eje transversal que abarca tanto las necesidades individuales del alumnado como las dimensiones sociales y comunitarias de la educación. En lo referente a las necesidades individuales, Suprayogi *et al.* (2017) destacan la instrucción diferenciada como una estrategia clave para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Esta práctica permite personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades específicas del alumnado, y refleja una evolución en los modelos pedagógicos hacia enfoques más inclusivos y flexibles. Sin embargo, los autores identifican limitaciones importantes en su aplicación, como la insuficiente formación docente y el escaso apoyo institucional, que dificultan su implementación efectiva. Estas observaciones evidencian la necesidad de desarrollar programas de capacitación más robustos y de crear entornos escolares que respalden a los docentes en la adopción y desarrollo de estas prácticas adaptativas.

Por otra parte, Qvortrup y Qvortrup (2018) plantean que la inclusión no debe limitarse a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que debe abordar las dimensiones sociales y comunitarias de la educación. Esta aproximación propone una definición operativa de inclusión que integre los diferentes grados y niveles de pertenencia en las comunidades escolares, promoviendo un sentido de pertenencia y participación plena. Un enfoque que no solo aboga por el compromiso con la equidad, sino que también posiciona a las instituciones educativas como espacios fundamentales para el fortalecimiento de la cohesión social y comunitaria.

Con todo, la investigación actual en profesionalización docente resalta la importancia de un diseño de políticas educativas que equilibre las demandas externas con las realidades profesionales, fomentando un enfoque crítico y adaptativo para responder a los retos contemporáneos en la educación.

Esta evolución refleja una transición temática en la investigación, que ha pasado de un enfoque inicial centrado en políticas y estándares hacia una atención más integrada en los procesos de formación y desarrollo docente. En sus primeras etapas, las investigaciones se enfocaban principalmente en establecer marcos normativos y asegurar estándares de calidad mínimos. No obstante, en las últimas décadas, el campo ha evolucionado hacia una perspectiva más amplia e integral, abordando aspectos como la construcción de la identidad profesional y el empoderamiento docente. Este cambio subraya cómo el campo responde a las demandas cambiantes de los sistemas educativos globales, consolidando temas clave como el desarrollo profesional docente y la formación docente como pilares fundamentales del debate académico.

4.3. Distribución geográfica y colaboración internacional

El análisis de la distribución geográfica en el campo de la profesionalización docente pone de manifiesto dinámicas desiguales entre países y regiones, con una notable concentración de la producción en determinados países. En primer lugar, Estados Unidos lidera con una alta capacidad de producción e impacto, lo que refleja no solo una fuerte inversión en investigación educativa, sino también políticas que han priorizado históricamente la formación docente. No obstante, esta concentración también implica un dominio temático y metodológico que puede limitar la inclusión de perspectivas regionales o contextuales más diversas. Promover una mayor internacionalización permitiría integrar visiones más variadas y enriquecer el debate académico en torno a la profesionalización docente.

En Europa, países como el Reino Unido y Alemania destacan tanto por su volumen de producción como por el impacto de sus publicaciones. Este dinamismo puede estar relacionado con tradiciones consolidadas en investigación educativa y un acceso significativo a redes internacionales, lo que facilita la difusión de sus hallazgos y la participación en proyectos transnacionales. En contraste, aunque países como Bélgica presentan una menor producción, el alto impacto de sus publicaciones evidencia estrategias de investigación focalizadas y bien conectadas a nivel internacional.

Por otro lado, en América Latina, Brasil emerge como líder regional, con un esfuerzo considerable en términos de producción científica. Sin embargo, su menor impacto relativo revela la necesidad de mejorar su inserción en redes internacionales para incrementar la visibilidad y la influencia de su investigación. Por el contrario, Australia demuestra que la combinación de un volumen significativo de publicaciones con una activa colaboración internacional puede reforzar la posición global de un país en este campo.

Además, se observa una clara relación entre los países que lideran la producción científica o cuentan con una sólida trayectoria de investigación en este campo y la implementación de políticas educativas orientadas hacia una mayor estandarización de la profesión docente. Este vínculo pone de manifiesto cómo la generación de conocimiento en países desarrollados ha impulsado ajustes significativos en las políticas educativas, promoviendo estándares de formación docente que han fortalecido sus sistemas educativos. Estas políticas han permitido que la mayoría del profesorado en estas regiones disponga de una formación inicial reconocida y requerida, consolidando la profesionalización docente como un eje central para la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, regiones como América Latina, África y algunas partes de Asia aún enfrentan retos significativos, probablemente derivados de la falta de infraestructura, recursos y priorización política. Estas barreras no solo afectan el desarrollo de la investigación en estas regiones, sino que también limitan su capacidad para implementar políticas que eleven la formación docente a estándares de calidad.

En cuanto a las redes de colaboración, el análisis evidencia una marcada concentración en países de alto impacto, como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia y China. Estas naciones dominan tanto en términos de volumen de producción como en la participación en redes internacionales, mientras que regiones como América Latina, África y Asia muestran un potencial significativo para incrementar su integración en estas redes. Este patrón subraya la necesidad de diversificar geográficamente las colaboraciones científicas, con el objetivo de enriquecer las perspectivas y fortalecer la investigación sobre profesionalización docente a nivel global.

Las redes de colaboración internacional emergen como un factor crítico para diversificar y enriquecer el conocimiento sobre profesionalización docente. Países como Suecia y Australia destacan por su capacidad para generar colaboraciones transnacionales, lo que contribuye a la innovación y al intercambio de perspectivas diversas. Por otro lado, regiones con menor representación, como África, enfrentan retos importantes debido a limitaciones en recursos y una menor priorización de este tema en sus agendas educativas. Este contexto resalta la necesidad de iniciativas globales que promuevan la inclusión de regiones subrepresentadas, fomentando la equidad en la producción y difusión del conocimiento académico.

De este modo, la distribución geográfica de la producción científica refleja tanto inequidades estructurales como oportunidades para el fortalecimiento de redes internacionales. Abordar estas desigualdades mediante iniciativas que impulsen colaboraciones globales que fomenten la participación equitativa de todas las regiones, contribuiría a diversificar las perspectivas y fortalecer un entendimiento más contextualizado y global de la profesionalización docente.

Aunque esta investigación ha tratado de ofrecer una visión integral sobre el conocimiento actual en la profesionalización docente, cabe señalar que la dependencia de bases de datos internacionales podría estar generando una subrepresentación de investigaciones provenientes de ciertos contextos regionales. Incorporar bases locales y explorar cómo las políticas educativas afectan la profesionalización docente en países en desarrollo permitiría ampliar la perspectiva y lograr una visión más inclusiva y representativa del campo. Asimismo, el impacto de las herramientas digitales y las redes de colaboración internacional se presenta como un área emergente que requiere un análisis más profundo, dado su potencial para transformar las dinámicas de formación y desarrollo profesional en un mundo interconectado.

Futuros estudios deberían centrarse en profundizar la comprensión de las interacciones entre las políticas educativas y las prácticas docentes, así como en investigar cómo las tecnologías emergentes están redefiniendo la formación y el desempeño profesional del profesorado. Estas áreas de investigación no solo son cruciales para el avance académico, sino también para orientar las estrategias educativas hacia una mayor equidad y eficacia.

En definitiva, contribuir a una profesionalización docente de calidad a nivel mundial es esencial para enfrentar los retos educativos contemporáneos y alcanzar el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas las personas. Este objetivo requiere aunar

esfuerzos en el desarrollo de políticas educativas de calidad contextualizadas, garantizar una inversión sostenida en investigación, y promover programas de formación docente que reduzcan las desigualdades globales y fortalezcan los sistemas educativos en todas las regiones.

5. Referencias

- Agüero-Servín, M., Martínez-Álvarez, S. y Pompa-Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 228-248. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>
- Aracena, M., Gutiérrez, J., López, M., Valenzuela, C., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel Véliz, C., Castro, P. J. y González Palta, I. (2024). Adaptación y validación de la Student Teacher Professional Identity Scale en estudiantes de pedagogía chilenos. *Interdisciplinaria*, 41(1), 9-10. <https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.9>
- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017) Bibliometrix: An R-tool for Comprehensive Science Mapping Analysis. *Journal of Informetrics*, 11, 959-975.
- Aubrey, K. y Bell, L. (2015). Teacher education in further education 2000–2010: Subversion, avoidance and compliance. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 99–111. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062846>
- Birkle, C., Pendlebury, D., Schnell, J. y Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1 (1): 363–376. doi: https://doi.org/10.1162/qss_a_00018
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., and Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: review, analysis, and cooperative study among tools. *J. Am. Soc. Inf. Sci. Technol.* 62, 1382–1402. doi: 10.1002/asi.21525
- Ellegaard, O., y Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105 (3), 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- García Aguilera, F. J. (2024). *La vida profesional del docente. Desarrollo docente del profesional de la Pedagogía en contextos no formales*. Ediciones Octaedro.
- Guasch, T. Alvarez, I. y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1>. pp 215-229

- Instituto de Estadística de la UNESCO. (s.f.). *Explorador de datos ODS 4*. Recuperado el 4 de diciembre de 2024, de <https://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
- Li, K., Rollins, J., y Yan, E. (2018). Web of Science Use in Published Research and Review Papers 1997-2017: A Selective, Dynamic, Cross-Domain, Content-Based Analysis. *Scientometrics*, 115, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2622-5>
- Lorente Rodríguez, M. y Senent Sánchez, J. M. (2024). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 88-102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 9697. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 137-155. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52199/63524-193693-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Barradas, R. L. (2022). Los saberes docentes en la internalización y en el uso del currículum en el nivel preescolar. *Educación*, 31(60), 235-257. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.011>
- Menter, I. y Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>
- Moore, A., y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31 (5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.

- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B. y Olsen, B. (2008). Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early-career urban educators. *Teachers College Record*, 110 (1), 218-250.
- Qvortrup, A. y Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sherman, S. (2020). Nurturing Joyful Teaching in an Era of Standardization and Commodification. *The Educational Forum*, 85(1), 20–33. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1772425>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. y Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Van Raan, A. F. (2014). Advances in bibliometric analysis: Research performance assessment and science mapping. En W. Blockmans, L. Engwall, y D. Weaire (Eds.), *Bibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance* (pp. 17–28). Portland Press Limited.

3



Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa

Teacher shortages and teacher professionalization: recommendations versus practices in Europe

Inmaculada Egido Gálvez*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44157

Recibido: **21 de enero de 2025**
Aceptado: **4 de febrero de 2025**

* INMACULADA EGIDO GÁLVEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Catedrática de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>. **Datos de contacto:** E-mail: miegido@ucm.es

Resumen

La escasez de profesorado es un problema mundial que afecta también a Europa y obstaculiza seriamente el adecuado funcionamiento de los sistemas educativos. En este artículo, tras una breve presentación de la dimensión del problema y de las investigaciones relativas a sus causas, se realiza un repaso de las medidas políticas adoptadas para afrontarlo en los países de la Unión Europea, a partir de la revisión de la literatura académica. A continuación, mediante el análisis en profundidad de los dos principales informes publicados recientemente por la Comisión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se realiza una aproximación a la efectividad previsible de las políticas emprendidas por los países y se contrastan con los discursos de ambas organizaciones sobre la profesionalización docente. Los resultados que arroja el contraste entre las medidas políticas implementadas frente a la escasez y los discursos sobre profesionalización muestran la existencia de aspectos paradójicos que conducen a orientaciones políticas contradictorias para los sistemas educativos. Las conclusiones apuntan a la falta de una posición unívoca de ambos Organismos Internacionales sobre la profesionalización de la docencia y a la pervivencia de concepciones tradicionales sobre la tarea de enseñar. Se enfatiza, además, la importancia de llevar a cabo investigaciones robustas sobre la situación del profesorado centradas en los contextos nacionales y regionales de los países europeos.

Palabras clave: Profesión docente; Escasez de profesores; Europa; Organizaciones Internacionales; Política de la educación; Investigación comparativa.

Abstract

Teacher shortage is a global problem that also affects Europe and seriously hinders the functioning of education systems. In this paper, after a brief presentation of the dimension of the problem and the research on its causes, a review of the policy measures adopted to tackle it in the countries of the European Union is carried out, based on a review of the academic literature. Then, through an in-depth analysis of the two main reports recently published by the European Commission and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), an approximation is made of the foreseeable effectiveness of the policies undertaken by the countries and contrasted with the speeches of both organizations on teacher professionalization. The results of the contrast between the policy measures implemented in the face of shortages and the discourses on professionalization show the existence of paradoxical aspects that lead to contradictory policy orientations for education systems. The conclusions point to the lack of a univocal position of both International Organizations on the professionalization of teaching and the persistence of traditional conceptions on the task of teaching. They also emphasize the importance of carrying out robust research on the status of teachers focused on the national and regional contexts of European countries.

Keywords: Teaching profession; Teacher shortage; Europe; International Organizations; Education policy; Comparative research.

1. La escasez de profesorado. Un problema global y europeo

En las últimas décadas, la escasez de profesorado se ha convertido en un problema acuciante en buena parte del mundo. En un informe reciente, la UNESCO alertaba de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible están en peligro si no se aborda la falta de docentes, estimando que a escala global existirá una carencia de 44 millones de profesores en 2030, de los cuales 13 millones corresponden a la enseñanza primaria y 31 a la educación secundaria (UNESCO, 2023). Podría pensarse que este problema afecta solo a los países con menor nivel de desarrollo, debido a la falta de recursos, pero lo cierto es que está presente también en los países más desarrollados. En Europa, Australia o Estados Unidos, el escaso atractivo profesional de la docencia para las generaciones jóvenes y el alto abandono de la profesión hacen que no exista un número suficiente de docentes para reemplazar a los profesores que se jubilan (OECD, 2024). Por ejemplo, en Estados Unidos, aunque con importantes diferencias internas, muchos Estados llevan décadas enfrentándose a la falta de profesores, situación que ha ido empeorando con el tiempo, hasta el punto de que en el curso 2022-23 todos los Estados experimentaban carencia de docentes en más de un área. Ante este problema, algunos expertos llaman a la urgencia de crear «un Plan Marshall nacional para la enseñanza», llevando a cabo una serie de transformaciones que permitan desarrollar una profesión educativa mucho más fuerte en el país (Darling-Hammond, DiNapoli, y Kini, 2023).

En el ámbito de la Unión Europea (UE), la Comisión Europea pone de manifiesto que la escasez de profesorado es objeto de una preocupación cada vez mayor. En estos momentos todos los países, salvo Chipre y Grecia, informan de la existencia de carencias de docentes cualificados (European Commission, 2023). Como cabe esperar, tampoco se trata de un problema homogéneo en Europa, dado que afecta más a unos países y regiones que a otros. Mientras en algunos lugares hay escasez, en otros la carencia en algunos perfiles docentes convive con la sobreoferta en otros, debido a la distribución desigual del profesorado en las distintas materias y áreas geográficas (Eurydice, 2018). Por especialidades, las necesidades son mayores en las áreas STEM, informática y ciencias, pero también se encuentran en educación especial y bilingüe (European Commission, 2023). De igual modo, la falta de docentes suele ser más común en las zonas geográficas remotas o rurales y en las escuelas más desfavorecidas. En algunos sistemas, el abandono de la profesión es uno de los principales motivos de las carencias de profesorado, mientras en otros lo es la falta de candidatos a la formación docente (Federičová, 2020). Debido a los problemas de comparabilidad de los datos disponibles en función del país, la Unión Europea trabaja actualmente en la construcción de indicadores comparables sobre la escasez de profesorado (Di Pietro, 2023).

La falta de profesores cualificados no solo supone un reto para los sistemas educativos desde el punto de vista cuantitativo, sino que repercute también en la calidad y en la equidad de la educación. Lógicamente, la ausencia de un número suficiente de docentes tiene efectos negativos en los aprendizajes de los estudiantes y la desigual distribución de la escasez de profesores, que afecta en mayor medida a las escuelas desfavorecidas, agrava la desigualdad educativa entre los alumnos. Sin suficientes profesores, los alumnos ven mermado el apoyo escolar que reciben. Además, la alta rotación que se deriva del abandono del profesorado crea inestabilidad en las relaciones entre docentes y estudiantes y

dificulta que las escuelas puedan ofrecer una instrucción coherente y llevar a la práctica nuevas iniciativas (Hanushek, Rivkin y Schiman, 2016).

Ante la magnitud del problema, no resulta sorprendente que las investigaciones sobre el atractivo de la profesión y las razones para la escasez de docentes se hayan multiplicado exponencialmente en los últimos años, hasta el punto de que resulta difícil sintetizar la amplia producción académica sobre la temática. No obstante, existen algunos metaanálisis y revisiones de la literatura que pueden ayudar a obtener una visión general sobre ella.

Uno de los primeros metaanálisis realizados fue el de Borman y Dowling (2008), centrado en el abandono voluntario de la profesión por parte del profesorado. Este trabajo analiza un total de 63 factores que pueden ayudar a explicar el abandono o la permanencia de los docentes en la profesión, encontrando que las características personales de los profesores, como los años de experiencia o sus cualificaciones, son importantes a este respecto, pero también lo son los salarios, las características organizativas de los centros, los recursos disponibles para desempeñar su trabajo y el tipo de estudiantes a los que atienden. El abandono es mayor entre el profesorado más joven, en escuelas a las que acuden alumnos de bajo rendimiento, con pocos recursos económicos y pertenecientes a minorías. Una década después, este trabajo fue actualizado en la síntesis meta-analítica realizada por Nguyen *et al.* (2018), que recogen 120 investigaciones sobre la misma temática en el periodo 1980-2018. En ella se abordan los mismos factores que en el estudio anterior, incluyendo también otros adicionales, organizándolos en tres grandes categorías: factores personales, escolares y externos. En los resultados, se observa que los profesores más jóvenes, los que obtuvieron mejores calificaciones, los de áreas STEM y educación especial y los que trabajan en secundaria inferior son más proclives a abandonar la docencia. Asimismo, abandonan en mayor medida los profesores que trabajan en escuelas con problemas de disciplina y con menor rendimiento, así como los que no recibieron apoyo al iniciarse en la docencia y los menos eficaces. Los autores encuentran también evidencia de que la satisfacción del profesorado juega un papel importante en la decisión de abandonar la docencia. En relación con ello, los profesores a tiempo completo tienen menos probabilidades de dejar la docencia que los que trabajan a tiempo parcial. De igual modo, los docentes con certificación regular tienen menos probabilidades de dejar la docencia que los que acceden a la profesión por otras vías. Encuentran también que los incentivos financieros por méritos del profesor reducen el abandono, incluso en las escuelas más difíciles. No se encuentran evidencias, sin embargo, de que contar con ayudantes en el aula o reducir el número de alumnos en clase tenga efectos significativos en el abandono.

Por lo que se refiere a las revisiones de la literatura de investigación, una de las más ampliamente citadas es la de Guarino, Santibáñez y Daley (2006), sobre el reclutamiento y la retención de docentes. En ella se revisó la literatura empírica sobre el tema publicada en Estados Unidos, partiendo del marco conceptual de la teoría económica de la oferta y la demanda del mercado laboral. Los patrones de ingreso, movilidad y deserción docente indican que los profesores tienden a trasladarse a otros puestos docentes o a trabajos fuera de la docencia en los que tienen salarios más altos, mejores condiciones de trabajo y mayores recompensas intrínsecas. Estos hallazgos respaldan la teoría de que el reclutamiento y la retención de docentes depende del atractivo de la profesión docente en relación con las oportunidades alternativas disponibles.

Más cercana en el tiempo es la revisión de la literatura realizada por Lindqvist y Gidlund (2024), en la que se analizan 52 artículos con información relativa a 18 países. Los resultados indican que las razones de la escasez de docentes a nivel mundial son los bajos salarios, la pesada carga de trabajo y las escasas oportunidades de desarrollo profesional, así como los problemas de salud y bienestar del profesorado. Estos resultados vienen a coincidir en lo sustancial con los obtenidos en la revisión integradora de la literatura sobre el atractivo de la profesión docente realizada por Dotta *et al.* (2024). En ella se constata que, si bien la docencia sigue atrayendo a candidatos impulsados por motivaciones intrínsecas y por la utilidad social de su trabajo, los factores externos, como los bajos salarios, las difíciles condiciones de trabajo y la limitada progresión profesional siguen siendo importantes elementos disuasorios. Los estudios examinados también revelan que la imagen social de la docencia, configurada por los medios de comunicación y las percepciones de la comunidad, es crucial para influir en la elección de carrera. La intersección de las transformaciones demográficas y los cambios en la política educativa en diversas regiones pone de relieve la complejidad de abordar la escasez de profesores. Al igual que los anteriores, estos autores señalan también las lagunas que siguen existiendo en la investigación actual, especialmente en lo que respecta a las intervenciones eficaces para apoyar a los profesores noveles y al examen de los factores socioeconómicos que influyen en la decisión de dedicarse a la enseñanza.

Otra revisión sistemática de los resultados de la investigación internacional, centrada en este caso en los enfoques más prometedores para atraer y retener a los profesores en áreas de difícil contratación, es la de See *et al.* (2020). Las conclusiones obtenidas tras la revisión de 120 estudios, todos ellos considerados de alta calidad por su diseño y fiabilidad, muestran que los incentivos económicos son el único método que parece funcionar para animar a las personas a dedicarse a la enseñanza en estos contextos, pero no necesariamente las retiene en la profesión. En el caso de determinadas escuelas y zonas, los incentivos monetarios deben ser lo suficientemente importantes como para compensar las desventajas de trabajar en ellas y lo suficientemente competitivos como para compensar los costes de oportunidad de no trabajar en sectores más lucrativos, encontrándose solo efectos a corto plazo. De acuerdo con los autores, el desarrollo profesional continuo y el apoyo al inicio de la carrera profesional podrían ser enfoques prometedores para retener a los profesores en la profesión, pero las pruebas de la investigación a su favor aún son escasas. No hay evidencias de que otros enfoques, como la reducción de las barreras de acceso a la formación, las certificaciones alternativas o las rutas rápidas de acceso a la enseñanza funcionen, en gran parte debido a la falta de estudios sólidos. En cualquier caso, se debe tener en cuenta cómo interactúan los incentivos monetarios con las motivaciones intrínsecas y sociales y qué ocurre cuando se retiran.

Desde el punto de vista comparado, probablemente el estudio más completo hasta la fecha es el de Gorard *et al.* (2024), que analiza los predictores clave de la escasez de docentes mediante un análisis de 18 países que han experimentado y no han experimentado problemas de oferta de docentes, utilizando un enfoque cualitativo complejo y con base en numerosos datos internacionales. Los resultados apuntan a que cuestiones económicas más amplias, como la tasa de empleo de los graduados en las disciplinas de humanidades, son predictores clave de la escasez, junto con los informes de los docentes sobre el mal comportamiento de los estudiantes, la falta de recursos y la remuneración.

2. Políticas frente a la escasez de profesorado en Europa

Como respuesta a la necesidad de abordar el problema de la falta de profesorado, prácticamente todos los países europeos han desarrollado políticas específicas. En el siguiente apartado se presentan las principales iniciativas puestas en práctica en cada sistema educativo, para exponer a continuación una aproximación a la efectividad prevista para las mismas.

2.1. Panorámica europea de las políticas frente a la escasez docente

Las políticas frente a la escasez de docentes en los países de la UE tienen como objetivo atraer a nuevos profesores, facilitar los requisitos y procedimientos para cubrir las vacantes o reducir el riesgo de abandono del profesorado. Las iniciativas emprendidas pueden referirse a la profesión docente en general o a los docentes de etapas, materias y especialidades concretas. Además, casi la mitad de los sistemas educativos cuentan con políticas activas de apoyo a determinados centros o zonas geográficas que tienen dificultades para atraer a un número suficiente de profesores cualificados. Por lo general, se trata de grandes ciudades, barrios desfavorecidos, zonas remotas o rurales y escuelas con una mayor proporción de alumnos con dificultades o con una lengua predominante diferente a la mayoritaria (European Commission, 2023).

Dada la amplia variabilidad de medidas puestas en marcha en los países de la UE para solucionar las carencias de profesorado, la Tabla 1 ofrece una síntesis de las iniciativas adoptadas en los distintos sistemas educativos de la UE. Como puede observarse en ella, aunque algunas medidas se dirigen a la retención del profesorado, la mayoría se centran en la atracción a la profesión.

Tabla 1.

Estrategias de atracción y retención del profesorado en los sistemas educativos de la Unión Europea

Formación inicial

- Becas para la formación: Bulgaria, Estonia, Hungría, Lituania
- Flexibilizar la duración: Bélgica FL, Estonia, Malta
- Flexibilizar el contenido: Países Bajos
- Incorporación al trabajo de los estudiantes en el último año de formación: Austria

Rutas de entrada a la profesión alternativas a la formación tradicional

- Formación basada en el empleo: Alemania, Bel FR y FL, Bulgaria, Dinamarca, Francia (para matemáticas), Italia, Letonia, Lituania, Rumanía, Países Bajos, Suecia
- Formación breve para estudiantes o trabajadores con estudios distintos a educación: Austria, Bélgica GER y FR, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Hungría, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Portugal, Suecia
- Acceso mediante certificación de competencias o examen: Estonia, Francia
- Programas específicos de formación de profesores en activo para obtener una cualificación en una segunda materia o especialización: Alemania, Bélgica FL, Bulgaria, Rep. Checa, Eslovaquia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Suecia

Apoyo a los profesores noveles

- Programas obligatorios de inducción: prácticamente todos los países de Europa, salvo en algunas CCAA en España, Estonia, Eslovenia y Finlandia, donde es recomendado
- Apoyo financiero a los profesores que inician su carrera: Estonia, Francia

Condiciones laborales del profesorado

- Incrementos salariales generalizados: Bulgaria, Rep. Checa, Estonia, Francia, Lituania, Letonia, Rumanía, Países Bajos
- Incrementos salariales según materia: Bélgica FL
- Incentivos económicos /bonos por situación geográfica: Bélgica FL, Croacia, España, Estonia, Hungría, Lituania
- Incentivos económicos/bonos en centros socialmente desaventajados: Rep. Checa, España, Francia, Hungría, Países Bajos, Suecia
- Reducción de contratos temporales/no permanentes: Bulgaria, Croacia, España, Estonia, Lituania
- Apoyo al profesorado por parte de personal especializado o de asistentes no docentes: Austria, Bélgica FR, Bulgaria, Rep. Checa, Chipre, Francia, Hungría, Lituania, Suecia
- Evaluación para detectar las necesidades formativas de los docentes y su participación en el desarrollo profesional continuo: Austria, Bélgica FR, Bulgaria, Rep. Checa, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Portugal, Rumanía, Suecia

Organización escolar

- Compartir profesorado entre escuelas: Irlanda, Rumanía
- Reorganizar horarios contratando profesionales externos a la escuela a tiempo parcial: Países Bajos
- Ampliar las horas de docencia del profesorado a tiempo parcial: Países Bajos

Otras medidas

- Incentivar el retorno de profesores jubilados: Austria, Bélgica FR y FL, Países Bajos, Portugal
 - Campañas publicitarias dirigidas al reconocimiento del trabajo del profesorado: Alemania, Austria, Bélgica GER y FL, Rep. Checa, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos
-

*Bélgica FL, FR, GER: Comunidades flamenca, francesa y alemana de Bélgica. *Fuente:* Elaboración propia a partir de European Commission (2023), Eurydice (2023) y OECD (2024)

Como puede verse, muchas de las políticas en los países europeos se han centrado en ampliar el acceso a la profesión, tratando de atraer a más estudiantes a la formación inicial, mediante becas u otros incentivos, mientras en paralelo han introducido rutas alternativas de acceso a la profesión. También son comunes las medidas para aliviar la carga de trabajo del profesorado, los programas de inducción o iniciación a la docencia y la identificación de las necesidades de apoyo y formación continua.

Además de las iniciativas anteriores, son frecuentes los incentivos monetarios para aumentar el atractivo de la profesión docente, ya sea mediante un aumento salarial generalizado o, más frecuentemente, mediante incrementos o bonificaciones en función del tipo de escuela en que trabajan. A pesar de ello, la Comisión europea constata que los salarios del profesorado son, como media, un 10,5 % más bajos que los de otras profesiones con un nivel educativo similar (European Commission, 2023). En el caso de los países miembros de la OCDE, la media salarial de los profesores de educación primaria se situaba en 2023 en el 81 % de los salarios de profesiones con formación similar, mientras en secundaria inferior y superior, la proporción era de un 84 % y un 88 %, respectivamente (OECD, 2024).

1.2. Aproximación a la efectividad de las políticas implementadas

La mayoría de las medidas adoptadas por los países europeos para resolver la escasez del profesorado no han sido objeto de una evaluación rigurosa, por lo que no existe evidencia sobre su efectividad. Este problema, que ya señalaban Guarino *et al.* (2006), sigue vigente prácticamente 20 años después y es uno de los obstáculos principales para encontrar vías de solución factibles que permitan alcanzar el objetivo de contar con un número suficiente de docentes cualificados.

Con el fin de comenzar a revertir esta falta evidencias respecto a las políticas adoptadas, la Comisión Europea ha publicado un informe sobre «Soluciones basadas en evidencias para la escasez de docentes» (De Witte, De Cort y Gambi, 2023). Dicho informe, elaborado conjuntamente por la Red Europea de Expertos en Economía de la Educación (EENEE) y la Red de Expertos en la Dimensión Social de la Educación y la Formación (NESET) examina las posibles intervenciones destinadas a resolver las carencias de profesorado, examinando tanto las evidencias subyacentes a cada una de ellas como la evaluación de su eficacia y eficiencia a la hora de abordar la escasez de docentes.

Las medidas analizadas en el documento citado se dirigen a los responsables políticos de los países de la UE y están organizadas en tres niveles de acción (profesor, escuela y sistema) si bien se advierte que son pocas las intervenciones para las que existen pruebas sólidas de su eficacia, especialmente cuando se trabajan las soluciones menos obvias y potencialmente más interesantes. Tras la revisión de un amplio número de iniciativas, el informe recomienda las intervenciones que ofrecen al menos una base de evidencia media y una efectividad media (Tabla 2).

Tabla 2.

Soluciones basadas en la evidencia para la escasez de docentes (EENEE-NESET)

	Soluciones políticas	Nivel de Evidencia	Efectividad	Coste
Nivel profesor	Incentivos económicos específicos para la retención de docentes en áreas de alta necesidad	Alto	Alto	Medio
	Reducir la diferencia salarial entre profesorado y trabajadores con una formación similar	Medio	Alto	Muy alto
	Intervenciones combinadas (aumento salarial general compensado con un aumento proporcional del número de alumnos por clase)	Medio/Bajo	Medio/bajo	Ninguno
	Disponer de auxiliares docentes para reducir la carga de trabajo de los profesores	Medio/Bajo	Medio	Medio
Nivel escuela	Programas de iniciación y tutoría de al menos dos años	Medio	Medio/alto	Medio
	Estimular el desarrollo profesional continuo	Medio	Medio	Medio
Nivel sistema	Promover los programas de formación inicial docente	Medio	Medio	Bajo I
	Incrementar la oferta de rutas alternativas para el acceso	Alto	Medio	ncierto
	Mejorar el uso del aprendizaje asistido por ordenador para facilitar al profesorado el acceso a recursos educativos y reducir su carga de trabajo al automatizar las tareas administrativas	Alto	Medio/alto	Bajo/medio

Fuente: Elaboración propia a partir de De Witte, De Cort y Gambi (2023)

En el nivel del profesorado, las intervenciones más prometedoras según el informe son los incentivos económicos específicos, ya que parecen los más adecuados con respecto a la relación coste-eficacia, especialmente para promover la retención de los profesores en áreas de alta necesidad. En segundo lugar, recomiendan reducir la diferencia salarial entre los profesores y los trabajadores con una formación similar como una medida altamente eficaz con vistas a la atracción y retención de docentes, pero destacan el elevado coste de implementarla, por lo que plantean intervenciones combinadas, como un aumento salarial general compensado con un aumento proporcional del número de alumnos por clase. Por último, recomiendan explorar el uso de asistentes de enseñanza para reducir la carga de trabajo de los docentes, dado que estos pueden realizar algunas tareas con un nivel de calidad similar al de los docentes, pero a un coste menor (De Witte, De Cort y Gambi, 2023, p. 9).

En el nivel de escuela, de la amplia gama de intervenciones revisadas únicamente hay dos recomendaciones basadas en la evidencia, que son los programas de inducción a la docencia de al menos dos años de duración y estimular el desarrollo profesional continuo. Por el contrario, medidas como fomentar la codocencia con un aumento del tamaño de las clases no muestra efectividad.

Por último, en el nivel sistema las iniciativas más fundamentadas son, según el informe, reforzar la formación inicial del profesorado en materias específicas, promover vías alternativas de acceso a la docencia y estimular el uso de las TIC y el aprendizaje asistido por ordenador. Se considera que los países con escasez de profesores podrían recurrir a itinerarios alternativos para atraer a posibles profesores, sobre todo en las zonas más necesitadas, ya que apenas se aprecian diferencias en cuanto al rendimiento de los alumnos entre los profesores con formación tradicional y los formados por itinerarios alternativos. No obstante, los autores alertan también de que los profesores formados por vías alternativas tienen más probabilidades de abandonar su centro en comparación con los formados tradicionalmente (De Witte, De Cort y Gambi, 2023, p. 10).

En una línea similar al informe europeo descrito, también la OCDE ha presentado recientemente una «hoja de ruta de políticas para los sistemas educativos» en *el Education Policy Outlook* de 2024 (OECD, 2024, p. 11). De acuerdo con este documento, se necesita una política estratégica para ayudar a conseguir que la carrera docente sea gratificante tanto económica como intelectualmente, de modo que atraiga a candidatos de gran calidad y con motivaciones diversas. Para ello, se identifican algunas de las respuestas puestas en práctica que pueden ser recomendadas a los responsables políticos. En este caso, las políticas se agrupan en tres grandes apartados. En primer lugar, las destinadas a aumentar el número de candidatos a la enseñanza reduciendo las barreras de acceso a la profesión. En segundo lugar, las que se dirigen a asignar adecuadamente al profesorado a las escuelas con mayores necesidades. Por último, las que tienen como fin hacer de la docencia una profesión más atractiva para incrementar el interés de las nuevas generaciones por este trabajo (Tabla 3).

Tabla 3.
Respuestas políticas seleccionadas por la OCDE para abordar la escasez de profesorado

Objetivos	Respuestas políticas recomendadas por la OCDE
Conseguir más profesorado en el mercado laboral	Reducir las barreras de acceso a la profesión
	Facilitar el acceso a la profesión docente mediante incentivos económicos y procesos de certificación simplificados
	Apoyar la reincorporación de los profesores que abandonaron la profesión
	Abordar carencias específicas por materias o lugares concretos
	Proponer vías alternativas de acceso a la profesión
Mejorar la asignación de profesorado a las zonas más desfavorecidas	Potenciar el rol docente en estructuras de colaboración y reestructurar el tiempo de los profesores en los equipos
	Aumentar la movilidad laboral dentro y fuera de la profesión docente
	Garantizar una distribución equitativa de los profesores, especialmente en las escuelas desfavorecidas o con dificultades de personal.
	Mejorar la formación para trabajar en este tipo de escuelas
	Incentivos financieros, mayores oportunidades de liderazgo y progresión profesional, vacaciones adicionales y/o alojamiento subvencionado, y campañas de contratación para atraer a profesorado
Hacer de la docencia una profesión más atractiva	Mejorar las estructuras de carrera que apoyan a la progresión profesional
	Revisar los salarios e incentivos económicos
	Desarrollar campañas públicas para mejorar el estatus y el prestigio de la profesión docente

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2024)

A diferencia del informe publicado por la Comisión Europea, este trabajo de la OCDE no aporta información sobre las evidencias o la posible eficacia y eficiencia de las medidas recomendadas, sino que está basado en los resultados de una encuesta en la que participaron responsables educativos de 33 países miembros, así como en los trabajos comparativos y en las propias bases de datos de la OCDE. A este respecto, el informe pone de manifiesto la necesidad de contar con una planificación eficaz en la que se atienda tanto a las necesidades inmediatas de profesorado como a los objetivos a largo plazo, alertando de que solo dos tercios de los sistemas educativos tienen proyecciones de la escasez de docentes para el periodo 2025-2030 en los niveles de educación primaria y secundaria, y menos de la mitad cuentan con ellas para otros niveles educativos (OECD, 2024, p. 11).

3. Las llamadas a la profesionalización docente en tiempos de escasez

En este contexto de escasez de profesorado en la mayoría de los sistemas educativos, asistimos a un interés creciente en la profesionalización de la docencia como herramienta clave para la mejora de la calidad educativa. De hecho, la profesionalización o, más apropiadamente, la desprofesionalización de la docencia se vincula a la problemática generalizada de falta de profesorado, considerando que el menor estatus profesional de la

enseñanza respecto a otras profesiones tiene como consecuencia la dificultad de contar con buenos profesores y retenerlos en la enseñanza (Guerreiro y Deligiannidi, 2017).

En realidad, la preocupación por el estatus profesional de la docencia no es nueva, sino que ha sido objeto de debate a lo largo de las últimas décadas. Aunque desde la perspectiva legal la enseñanza es una profesión cuyas condiciones de acceso y ejercicio están sujetas a una serie de normas y requisitos en todos los países, desde la sociología se ha puesto de manifiesto reiteradamente que la docencia no puede ser definida como una profesión en el sentido estricto del término, sino que, a lo sumo, se trataría de una semi-profesión. La razón para ello es que la docencia comparte algunos de los rasgos característicos de las profesiones, pero no otros (Ingerson y Collins, 2018). Concretamente, algunas de las características centrales a una profesión, como un cuerpo de conocimientos específico, sistematizado y científico que informa las actividades diarias de los profesionales, la autonomía para ejercer su juicio profesional y tomar decisiones en la gobernanza de la propia profesión (Mezza, 2022) o un estatus de prestigio son rasgos de los que los docentes carecen en comparación con otras profesiones.

Aunque no existe, por tanto, un consenso de partida acerca del estatus profesional de la enseñanza sí parece existir un acuerdo generalizado en la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de la docencia, que se plantea como una palanca esencial para la mejora de los sistemas educativos, dado que el profesorado es el factor más importante para el aprendizaje de los alumnos (López Rupérez, 2014). De hecho, muchos países en todo el mundo han emprendido proyectos y reformas destinadas a la «profesionalización docente» y los Organismos Internacionales (OI) se han hecho eco de la cuestión, incentivando las reformas al respecto y difundiendo su necesidad a través de un gran número de informes y recomendaciones que enfatizan la importancia de contar con un cuerpo profesional de enseñantes para conseguir los resultados educativos deseados.

En este ámbito de los OI, por citar únicamente algunas de las iniciativas más relevantes de los últimos años, cabe señalar que Naciones Unidas creó en 2022 el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, con la misión de elaborar un plan de acción para apoyar y transformar la docencia como profesión. El informe que este grupo dio a conocer a los gobiernos de todos los países es un llamamiento a la acción y recoge un conjunto de recomendaciones que deben ser aplicadas «para transformar la fuerza de trabajo docente en una profesión que goce de gran reconocimiento, altamente calificada, firmemente apoyada, debidamente remunerada y sumamente respetada» (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas, 2024: 3).

También la UE tiene las cuestiones relativas a las «profesiones docentes» como uno de los núcleos fundamentales para la creación del Espacio Europeo de Educación, partiendo de que la pérdida de prestigio de la profesión docente y la escasez de profesorado pueden estar afectando a la calidad de la educación en muchos Estados miembros. De hecho, una de las cinco prioridades estratégicas del Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación con miras al Espacio Europeo de Educación (2021-2030) es «mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente» (Unión Europea, 2021).

Pero, sin duda, el OI que ejerce el liderazgo en torno a esta cuestión es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuya influencia alcanza al resto (Monarca *et al.*, 2024). Dentro del ingente trabajo que este organismo desarrolla en materia educativa, uno de los ámbitos de acción que ha cobrado más fuerza en los últimos años es el que atañe a la profesionalización docente, que se plantea como un medio para mejorar la calidad y la eficacia, pero también la equidad en los sistemas educativos. Para

la OCDE existen argumentos sólidos para considerar la docencia como una profesión de pleno derecho, subrayando que el profesorado tiene un conocimiento profesional propio, que es el conocimiento pedagógico, tal como lo estableció la categorización de Shulman a mediados de la década de 1980. Independientemente de la materia impartida y del entorno educativo, los docentes deben ser profesionales de la pedagogía y fundamentar su práctica cotidiana en una base de conocimientos coherente e integrada para desempeñar su papel de agentes del aprendizaje (Guerriero y Deligiamidi, 2107; Ulfers, 2019). Los profesores eficaces no solo son expertos en la materia que enseñan, sino también en cómo aprenden los alumnos, cómo evaluar el progreso del aprendizaje de los estudiantes y cómo diseñar experiencias educativas atractivas y enriquecedoras. Este tipo de conocimiento, el conocimiento pedagógico, es el que distingue la profesión docente de otros conocimientos profesionales (por ejemplo, un profesor de matemáticas de un matemático). La docencia es, por tanto, una «profesión de conocimiento» y es ese conocimiento pedagógico, específico de la enseñanza, el pilar del profesionalismo docente.

A través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa), la OCDE inició en 2020 el proyecto «Nuevo Profesionalismo y Futuro de la Enseñanza». El punto de partida de este proyecto es la creciente evidencia empírica que pone de relieve la importancia de contar con un profesorado de alta calidad y el hecho de que, a pesar de ello, aún quedan cuestiones cruciales por resolver en torno a la profesión docente. La misión de este proyecto es reforzar la identidad profesional del profesorado y apoyar la elaboración de políticas docentes proactivas, cuyo pilar es el conocimiento pedagógico del profesor (Ulferts, 2021). En el marco de este proyecto, la OCDE pretende ampliar la base de conocimiento sobre los profesores y la enseñanza, analizando también las políticas y prácticas destinadas a mejorar la preparación del personal docente. Para ello, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) incluye a partir de 2024 un módulo opcional sobre el Conocimiento de los Profesores (TKS: Teacher Knowledge Survey).

En el ámbito de las políticas nacionales, muchos países europeos han llevado a cabo en los últimos años reformas que afectan a la profesión docente. Siguiendo las recomendaciones formuladas en 2005 por la Comisión Europea sobre los «Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado» en la mayoría de los países se han introducido marcos de competencias profesionales en los que se recogen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los docentes necesitan. Estos marcos se consideran transversales a las distintas políticas sobre profesorado porque pueden influir en los requisitos de ingreso para la formación inicial docente, los exámenes de certificación, las evaluaciones del profesorado, el desarrollo profesional continuo y la progresión profesional (European Commission, 2018). No obstante, la mayor parte de las reformas se han centrado en el ámbito de la formación inicial y la inducción, tratando de integrar mejor la formación teórica y la práctica. Muchas de esas reformas enfatizan la importancia del aprendizaje profesional en los centros escolares y tratan de mejorar la calidad de la formación introduciendo un «modelo clínico» o de «práctica basada en la investigación», que busca desarrollar conexiones significativas entre los conocimientos teóricos y prácticos en la formación del profesorado (Egido, 2021).

De hecho, en el camino hacia la profesionalización docente que han emprendido algunos países, es habitual encontrar la idea de mirar a otras profesiones, especialmente la medicina, como una vía productiva para identificar formas de fortalecer el profesionalismo del profesorado (McGrath, 2023; Mezza, 2022). En esta línea, las medidas que se consideran de mayor interés son la colaboración entre el profesorado, el refuerzo del

aprendizaje profesional continuo, la vinculación de los docentes con la investigación educativa o el apoyo al intercambio de conocimientos y la reflexión colectiva entre docentes y escuelas (European Commission, 2018).

4. Las paradojas del discurso de profesionalización docente y las políticas frente a la escasez de profesorado

Si se contemplan en paralelo las llamadas a la profesionalización de la docencia que se llevan a cabo desde los OI y las medidas adoptadas en muchos de los países europeos para luchar contra la escasez de profesorado, sintetizadas anteriormente, resulta sencillo constatar la existencia de algunos aspectos contradictorios entre ambos, como tratará de ponerse de manifiesto en este apartado.

Concretamente, una de estas discordancias atañe a la reducción de los requisitos de acceso a las instituciones de formación docente y la profesionalización de la docencia. Que la enseñanza sea una profesión de fácil acceso no contribuye a su prestigio profesional, sino más bien a lo contrario. De hecho, desde la sociología se pone de manifiesto que la exigencia y selectividad que implica el acceso a una profesión contribuye a incrementar el prestigio de la misma (García Ruiz, 2013) y en el ámbito educativo se ha constatado cómo los sistemas de mayor éxito en las pruebas internacionales de rendimiento tratan la profesión docente como altamente selectiva. Resulta llamativo que la OCDE apoye la flexibilización del acceso a la formación inicial del profesorado y a la propia profesión docente cuando Andreas Schleicher, director de Educación de este organismo, indica que se puede mejorar el estatus de la docencia «a través de un reclutamiento selectivo, que hace que los profesores sientan que van a entrar en una carrera demandada por profesionales expertos» (Schleicher, 2012: 55). En la misma línea, un estudio encargado por el Parlamento Europeo sobre el profesorado de educación primaria indicaba que «A nivel del sistema, los requisitos de selección para ingresar a las instituciones de formación docente pueden asegurar que solo accedan los «mejores» estudiantes, mejorar la imagen de la profesión y evitar perspectivas de empleo negativas» (Bokdam, Van den Ende y Broek, 2014).

También en esta línea de aspectos contradictorios, otra de las cuestiones que resulta posible constatar es que mientras en el plano teórico se plantea que el conocimiento pedagógico es el pilar del profesionalismo docente, tanto desde la OCDE como desde la UE se apoya la implantación de certificaciones alternativas y vías rápidas para que entren en la docencia personas sin formación específica para la enseñanza. A este respecto, el punto de partida de todo el trabajo de la OCDE sobre el nuevo profesionalismo docente es que el profesorado debe tener un estatus profesional y que el conocimiento pedagógico es la base de ese profesionalismo. De hecho, en los documentos de este organismo se argumenta que la falta de ese conocimiento especializado es una de las principales razones para que la docencia sea caracterizada como una semiprofesión y de su menor prestigio respecto a otras profesiones, por lo que una de las recomendaciones es que los profesores apliquen un conjunto de conocimientos rigurosos que respalde su profesionalidad, haciendo la enseñanza más científica y basada en la evidencia (Guerriero y Deligiannidi, 2017; Mezza, 2022). Sin embargo, en el *Education Policy Outlook* de 2024 se consideran opciones válidas para resolver la escasez de docentes medidas políticas

adoptadas en distintos países en las que se apoya en realidad la creación de itinerarios de acceso a la docencia de menor exigencia formativa que las vías tradicionales.

Por lo que se refiere al contenido de la formación, las recomendaciones indican claramente que para el trabajo docente no vale cualquier tipo de formación. El tipo de conocimiento que debe recibir el profesor no es un conocimiento generalista o común, sino un conocimiento profesional especializado, que no es posible adquirir únicamente por la vía de la práctica (Kennedy, Ahn y Choi, 2008). Sin embargo, los OI apoyan los programas formativos de vía rápida basados en la práctica que han sido implantados en algunos países para atraer a un mayor número de candidatos. En ellos, la formación se basa en el empleo y los futuros profesores se preparan al mismo tiempo que trabajan en un centro educativo y son remunerados por ello, minimizando la base de conocimiento intelectual en la preparación del profesorado (Murray, Kosnik y Swennen, 2019).

De igual modo, en el ámbito de la organización escolar, desde la OCDE se pide a los países que exploren modelos alternativos al tradicional «un profesor, una clase» (OECD, 2024, p. 6). Se aconseja que los sistemas educativos exploren estructuras alternativas para reorganizar la fuerza laboral docente que promuevan la flexibilidad y aprovechen mejor las capacidades colectivas de la mano de obra. La idea es reestructurar el tiempo de los docentes en equipos, redistribuyendo las responsabilidades del profesorado con personas de diferentes especialidades y formación.

Junto a lo anterior, puede mencionarse también la cuestión de las remuneraciones del profesorado. Que el salario no sea el único factor determinante en la escasez de docentes no significa que no tenga importancia y pueda ser ignorado. Es evidente que el profesorado es una fuerza laboral muy numerosa y que los incrementos salariales suponen un coste muy alto para cualquier país, pero ese hecho no debe servir para ocultar la realidad. Son muchos los estudios que evidencian que, más allá de las motivaciones intrínsecas, los factores asociados a la estabilidad laboral, al prestigio profesional y a las remuneraciones influyen en la atracción y retención de los docentes (Dolton y Marcerano, 2011; Han, Borgonovi y Guerreiro, 2018; Park y Byum, 2015). De hecho, la propia OCDE reconoce que los países con salarios más elevados para el profesorado y una mayor percepción del valor social de la profesión docente tienen, por término medio, mayores porcentajes de estudiantes que esperan trabajar como profesores (OECD, 2018).

Sin dejar de lado las cuestiones anteriores, quizá lo más llamativo de todo el conjunto de soluciones recomendadas para luchar contra la escasez de docentes desde la OCDE y la UE es que las medidas apenas entran en lo que sucede en las escuelas ni en las aulas, lo que contrasta con la evidencia aportada por la investigación. El estrés y la carga de trabajo son uno de los motivos fundamentales del abandono de la profesión, hasta el punto de que los estudios correlacionales muestran que la percepción de dicha carga que tienen los profesores es uno de los mejores predictores de la renuncia a la docencia (See *et al.*, 2020). El sentimiento de insatisfacción, el desgaste y el descontento de los docentes que conduce al abandono tiene mucho que ver con el compromiso con su tarea que estos tienen y con el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes, es decir, con lo que los profesores quieren ofrecer a sus alumnos y no pueden lograr en su trabajo (Péndola *et al.*, 2023). Las transformaciones de la sociedad y de los propios sistemas educativos han aumentado la dificultad y complejidad de trabajo docente, haciendo que tengan que asumir una multiplicidad de tareas para las que no se encuentran preparados, lo que produce una sensación de malestar e impotencia que afecta al profesorado, que no puede cumplir sus expectativas ante los roles contradictorios que muchas veces

deben cumplir (Tenti, 2007). En el centro de la profesionalidad docente se encuentran sus valores profesionales fundamentales, en particular los fines morales y sociales de la enseñanza, el cuidado, la dedicación y el compromiso con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, apenas hay políticas desarrolladas a este respecto, sino que se trabaja con los factores que son más fáciles de identificar y de medir. Una posible explicación es que la gran mayoría de los trabajos sobre el tema son realizados por expertos en sociología y en economía de la educación sin contar con el propio profesorado. Probablemente, esta situación sería distinta si desde los OI se considerara realmente a los profesores como verdaderos «profesionales».

En la misma línea, es posible constatar también cómo tanto en el informe de la UE como, especialmente, en el de la OCDE un gran número de ejemplos de políticas recomendadas proceden de los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos, precisamente dos de los países en los que la escasez de profesorado puede considerarse un problema crónico, que no ha mejorado en las últimas décadas, a pesar del amplio número de iniciativas puestas en práctica.

En síntesis, muchas de las recomendaciones que se encuentran en la revisión de políticas frente a la escasez responden a la necesidad urgente de contar con un mayor número de profesores, pero no van a la raíz del problema ni cuentan con evidencias que las respalden desde la investigación. Por el contrario, son medidas cuya efectividad previsible es dudosa y que priman la cantidad sobre la calidad. A este respecto, como indican Guarino *et al.* (2006), no se puede asumir que una mejora en las tasas de reclutamiento o retención es, por sí misma, un resultado valioso. Si esa mejora se logra a expensas de la calidad, los estudiantes pueden experimentar más daño que beneficio de tale políticas. Concretamente, algunas de las medidas propuestas, como reducir los requisitos de acceso y contratar personas sin cualificación docente pueden ser contraproducentes (Darling-Hammond *et al.*, 2023).

5. Conclusiones

Como ha tratado de reflejarse en los epígrafes anteriores, los análisis teóricos y los discursos sobre profesionalismo docente en los OI chocan con la realidad, es decir, con la necesidad de ampliar el número de docentes para resolver el problema de escasez de profesorado al que se enfrentan los sistemas educativos. Ello hace que, en no pocas ocasiones, los discursos de los OI para aumentar el reclutamiento de docentes resulten opuestos a las medidas que desde esos mismos OI se recomiendan para fortalecer la profesionalización del profesorado, lo que da lugar a orientaciones políticas descoordinadas, cuando no abiertamente contradictorias.

En realidad, ello refleja, como algunos autores han señalado, que, en la OCDE y la UE, al igual que en otros OI, no existe una posición unívoca sobre la profesionalización docente, sino que conviven concepciones distintas y posturas híbridas, que se dirigen a la gestión de la profesión docente más que al fortalecimiento de la misma (Bacha, 2024; Monarca, 2017), con elementos que resultan paradójicos, como se constata al contrastar los «Working Papers» con los «Policy Papers» de la OCDE.

Una explicación posible a este hibridismo y a las paradojas que conlleva puede encontrarse, como indican Monarca *et al.* (2024) en el hecho de que, a diferencia de los discursos de carácter académico, los documentos orientados a la política son productos «abiertos» o ambiguos, resultado de negociaciones y de múltiples influencias y agendas.

El hibridismo sería un rasgo existente en los discursos que se orientan a la acción política, a la prescripción y/o a la persuasión, más que a la discusión teórica o al análisis sistemático.

Por otra parte, a menudo la premisa de los discursos sobre profesionalización es que en las últimas décadas la docencia ha experimentado un proceso de desprofesionalización o proletarianización, fruto, entre otros motivos, de la pérdida de control del propio profesorado sobre su trabajo y de los procesos de estandarización y rendimiento de cuentas implantados en muchos países. En algunos casos, se habla incluso de «reprofesionalización», como si en el pasado la docencia hubiera alcanzado ese estatus de profesión, lo que supone un cierto idealismo al contemplar históricamente el trabajo de los enseñantes. De hecho, esa visión olvida que la enseñanza fue siempre una profesión fragmentada y que no se pueden ignorar las diferencias sociológicas que han existido en Europa entre el profesorado de primaria y de secundaria (Novoa, 2000) o, en determinados países, entre escuelas públicas y privadas (Dumay y Burn, 2023). Los profesores de secundaria de instituciones intelectualmente elitistas alcanzaron un cierto prestigio profesional, pero en el caso de la enseñanza primaria la situación fue diferente. Siempre tuvo un estatus inferior al profesorado de secundaria, con una formación básica y más práctica que teórica y fue una ocupación que se feminizó tempranamente (Buchberger *et al.*, 2000). Además, en la enseñanza pública los profesores eran funcionarios, sometidos a un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades y su trabajo era objeto de supervisión, por lo que realmente su autonomía profesional siempre fue limitada, percibiéndose su tarea como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y vocación (Tenti, 2007). Algo parecido sucede con su prestigio social. Los profesores no se sienten valorados por la sociedad y tienen razones para ello, aunque las encuestas indiquen que es una profesión bien valorada. A los buenos estudiantes se les disuade de que cursen esta carrera y se les anima a elegir otra profesión (Leite, Rodrigues y Teixeira, 2024).

De manera implícita, en los discursos y políticas sobre profesorado sigue perviviendo la concepción de la docencia como un oficio o un arte frente a la visión de la docencia como una profesión. Una profesión requiere de un conocimiento que permita tomar decisiones informadas. Por el contrario, la implantación de rutas alternativas y vías rápidas de formación parte de la idea de que la docencia no es una profesión compleja, que necesita una fuerte dosis de conocimiento, sino una tarea que se aprende en la práctica, como un oficio, lo que a su vez influye en la percepción social de la profesión docente (Castro, Egido y Gaviria, 2024).

Junto a lo anterior, merece la pena detenerse también en el riesgo que entraña hacer recomendaciones comunes de política educativa para todos los países, como sucede en los informes de la OCDE y la UE. Aunque es cierto que la escasez de profesorado es un problema compartido por casi todos los sistemas educativos, buscar medidas universales para solventarlo puede resultar un error, ya que este es un tema en el que el contexto nacional, regional y local resulta muy importante. Las tendencias de reclutamiento en la formación inicial del profesorado suelen estar asociadas a la situación del mercado laboral y al atractivo relativo de otras profesiones en cada lugar. En la práctica, los ciclos económicos y de empleo influyen en el número de personas que eligen la docencia como carrera profesional, siendo la enseñanza una opción atractiva para más personas en épocas de incertidumbre económica (See *et al.*, 2020). Muchos gobiernos han importado, voluntaria e involuntariamente, ideas de reforma docente sin comprender plenamente el contexto nacional que rodea a la profesión docente (Akiba, 2017, Akiba *et al.*, 2023).

Sin embargo, los hallazgos de la investigación resaltan la importancia de considerar el ecosistema educativo y social más amplio al abordar los desafíos en la oferta de docentes (Symeonidis, Guberman y Cooper, 2025).

Al hilo de estas consideraciones, y para finalizar, resulta necesario hacer una llamada a la urgente necesidad que existe en los países europeos de realizar investigaciones rigurosas sobre la escasez de profesorado y las razones que subyacen a la misma. La mayoría de los estudios proceden del ámbito anglosajón y, específicamente, de Estados Unidos, sobre todo aquellos que se consideran más robustos y fiables, por lo que sus resultados impregnan también las recomendaciones de la UE. Claramente en este tema, en el que la importancia del contexto resulta crucial, es preciso conocer en profundidad la situación en el ámbito europeo, teniendo en cuenta los factores comunes y diferenciales que pueden encontrarse entre los diferentes sistemas educativos. De igual modo, es necesario avanzar en el estudio de las razones que llevan a la falta de atractivo de la profesión docente, especialmente aquellas vinculadas a las transformaciones sociales que han modificado el rol del profesorado en las últimas décadas, dando voz para ello a los propios protagonistas.

6. Referencias

- Akiba, M. (2017). Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>
- Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K., y Moran, A. J. (2023). *Do Teachers Feel Valued in Society? Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries*. AERA Open, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231179184>
- Bacha, M. (2024). L'OCDE et les politiques de professionnalisation de l'enseignement. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 53(3), 47-62. <https://doi.org/10.5206/10.5206/cie-eci.v53i3.17276>
- Bokdam, J., van den Ende, I. y Broek, S. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe. State of Affairs and Outlook*. European Parliament Policy Department B: Structural and Cohesion Policy. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Borman, G. D y Dowling, N. D. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78 (3) 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Castro, M., Egido, I. y Gaviria, J. L. (2024). La importancia del profesorado: una visión desde la literatura de investigación. En M. Castro y I. Egido (Eds.). *Qué sabemos del profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp. 17-46). Madrid: Narcea.

- Darling-Hammond, L., y Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4633>
- Darling-Hammond, L., DiNapoli, M. y Kini, T. (2023). *The Federal Role in Ending Teacher shortages*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/649.892>
- De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages. ENEE-NESET Analytical Report 1/2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>
- Di Pietro, G. (2023). *Indicators for monitoring teacher shortage in the European Union: possibilities and constraints*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/87447>
- Dolton, P. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance. *Economic Policy*, 26(65), 5–55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x>
- Dotta, T. L., Rodrigues, S., Joana, L., y de Carvalho, M. J. (2024). The Attractiveness of the Teaching Profession: a Integrative Literature Review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1380942>
- Dumay, X., y Burn, K. (Eds.). (2023). *The Status of the Teaching Profession: Interactions Between Historical and New Forms of Segmentation*. Oxford Studies in Comparative Education.
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación* (393). <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850>
- European Commission (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/069297>
- European Commission (2023). *Education and Training Monitor 2023. Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689>
- Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/849109>
- Federičová, M. (2020). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education* 56(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>

- García Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente, en V. Pérez Díaz y J. C. Rodríguez (Dirs.). *El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad* (pp. 13-31). Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín. Recuperado de: <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Gorard, S., Ledger, M., See, B. H., y Morris, R. (2024). What are the key predictors of international teacher shortages? *Research Papers in Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2414427>
- Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (2024). *Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo, https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912924.pdf
- Guarino, C. M., Santibanez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Guerriero, S. y Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. En S. Guerriero (Ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 19-35). Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Han, S. W., Borgonovi, F., y Guerriero, S. (2018). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39. <https://doi.org/10.3102/0002831217729875>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. y Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.00>
- Ingersoll, R.M. y Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spadey y J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (6th ed. pp. 199-213) CA: Pine Forge Press/Sage Publications. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221
- Kennedy, M. M., Ahn, S., y Choi, J. (2008). The value added by teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 1249-1273). New York: Routledge.
- Leite, C., Rodrigues, S. V., y Teixeira, D. N. (2024). Razões da escolha da profissão docente e percepções que de la têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). *Práxis Educativa*, 19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23411.068>

- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid, Narcea.
- Lindqvist, M. H. y Gidlund, U. (2024). Important Aspects of Teacher Shortage in Schools. A Literature Review. *Athens Journal of Education*, 11, 1-18 <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- McGrath, J. (2023). *What systematic connections should we have around schools to support the work of teachers? Global lessons and the potential of ambition loops*. OECD Education Working Paper No. 296. <https://dx.doi.org/10.1787/77de597c-en>
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. OECD Education Working Paper No. 276. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca y B. Thoilliez (Eds.). *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Madrid: Síntesis.
- Monarca, H., Mera-Clavijo, A., Álvarez-López, G., y Gorostiaga, J. M. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 509-533.
- Murray, J., Kosnik, C., y Swennen, A. (Eds.) (2019). *International Research, Policy and Practice in Teacher Education: Insider Perspectives*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8_1
- Nguyen, T. D., Pham, L., Springer, M. G., y Crouch, M. (2019). *The factors of teacher attrition and retention: An updated and expanded meta-analysis of the literature*. Annenberg Institute at Brown University, 19-149. <https://edworkingpapers.com/ai19-149>
- Novoa, A. (2000). The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. En F. Orivel, E. S. Swing y J. Schriewer (Eds.). *Problems and prospects in European education* (pp. 45-71). Bloomsbury.
- OECD (2018). *Who wants to become a teacher and why? PISA in Focus 22*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/en/publications/who-wants-to-become-a-teacher-and-why_d6a81156-en.html
- OECD (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Park, H., y Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/681930>
- Pendola, A., Marshall, D. T., Pressley, T., y Trammell, D. L. (2023). Why teachers leave: It isn't what you think. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 51-55. <https://doi.org/10.1177/00317217231197477>

- See, B. H, Morris, R., Gorard., S. y El Soufi, N. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: *Lessons from around the World. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Symeonidis, V., Guberman, A. y Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. OECD Education Working Papers N° 212(1). <https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>
- Ulferts, H. (ed.) (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>
- UNESCO (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes. Puntos clave*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa
- Unión Europea (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. (2021/C 66/01). Diario Oficial de la Unión Europea 26.2.2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))

4



Las políticas de acceso a la formación inicial docente en perspectiva internacional: análisis de tres problemas a considerar

Entry Policies for Initial Teacher Education: An International Perspective on Three Key Challenges

Aída Valero Moya*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43986

Recibido: **13 de enero de 2025**
Aceptado: **4 de febrero de 2025**

* AÍDA VALERO MOYA: Pedagoga y Doctora en Educación. Actualmente es Personal Docente e Investigador en UNIE Universidad. Pertenece a los grupos de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (UCM) y Perfiles profesionales docentes, educación competencial y neuroeducación (UNIE). Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en el análisis de políticas docentes, tanto nacional como comparado, y los atributos no cognitivos o académicos del profesorado. **Datos de contacto:** E-mail: aidavale@ucm.es **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2551-2841>

Resumen

Este trabajo aborda las políticas de acceso a la formación inicial docente como un elemento clave para la profesionalización de la docencia. En concreto, se analizan tres problemas fundamentales en torno a su implementación: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes, la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente, y el debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. A través de una revisión crítica de la literatura y el análisis de experiencias internacionales, los resultados destacan que estas políticas son más viables en contextos con una alta demanda de aspirantes, un elevado estatus social docente y una atención integral al resto de medidas vinculadas a la carrera docente (reclutamiento, formación y desarrollo profesional). Además, se subraya la importancia de utilizar múltiples métodos e instrumentos que sean capaces de evaluar la idoneidad de los aspirantes y garantizar la justicia y equidad en los procesos. Finalmente, se evidencia que tanto las variables de entrada como los estímulos ambientales son esenciales a la hora de configurar la competencia docente. A pesar de los desafíos que enfrentan estas políticas, identificar a las personas más adecuadas para ingresar en los programas formativos constituye un pilar esencial para mejorar la calidad del profesorado y la educación.

Palabras clave: acceso a la educación; política de la educación; profesión docente; formación del profesorado; selección de profesores.

Abstract

This study focuses on entry policies for initial teacher education as a fundamental aspect of the professionalisation of teaching. It analyses three critical issues in their implementation: the balance between supply and demand for candidates and teachers, equitable access and the diversification of the teaching workforce, and the perennial debate over whether effective teachers are born or made. Drawing on a critical review of the literature and analysis of international case studies, the findings indicate that such policies are most effective in contexts characterised by high demand for teacher training, strong social status for the profession, and a holistic approach to other measures of the teaching career, including recruitment, initial training, and professional development. The study emphasises the importance of employing diverse assessment methods and tools to evaluate candidates' suitability while upholding fairness and equity in selection processes. Moreover, it highlights that entry characteristics and environmental factors play an equally vital role in shaping teaching competence. Despite the inherent challenges, identifying the most suitable candidates for entry into teacher education programmes remains a foundational step towards improving the quality of the teaching profession and the education system as a whole.

Keywords: access to education; educational policy; teaching profession; teacher training; teacher recruitment.

1. Introducción

El interés por el profesorado y su mejora ha sido creciente en las últimas décadas. Numerosos gobiernos y Organismos Internacionales en materia de educación han insistido en la importancia de su labor como factor clave en el óptimo funcionamiento de los sistemas educativos (Castro y Egido, 2024). En este contexto, el impulso de medidas destinadas al fortalecimiento de la fuerza laboral docente ha sido más que evidente, entre las que tienen un lugar central las políticas dirigidas a su profesionalización (Comisión Europea, 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2024, Valle y Matarranz, 2023).

Tales políticas se han enfocado en los distintos estadios vinculados a la carrera docente, desde la atracción o el reclutamiento hasta las últimas etapas del desarrollo profesional (Klassen y Kim, 2021). Sin embargo, mientras que las acciones destinadas a la formación inicial y el desarrollo profesional han recibido una atención mayor, los procesos de acceso a dicha formación han tenido un recorrido limitado, si bien en los últimos años han comenzado a formar parte de los debates internacionales (Comisión Europea, 2017; OCDE, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2021). Desde la publicación del conocido informe Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), se asume que contar con un profesorado competente implica, entre otras medidas, identificar y seleccionar a los mejores candidatos y candidatas a los programas de formación inicial. Esta medida supone el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente que trasciendan los requisitos comunes a otras titulaciones, tornándose más exigentes y selectivos que los generales (Parker, 2018; van Overschelde y Wiggins, 2020). En efecto, verificar que las personas que deciden formarse como docentes cuentan con los conocimientos, habilidades, motivaciones y cualidades necesarias para un mejor desempeño docente en el futuro, se ha convertido en una prioridad para muchos sistemas educativos a nivel global (Castro y Egido, 2024).

En España, varias universidades y administraciones educativas llevan casi una década estableciendo requisitos específicos para acceder a la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria. Desde 2016, tanto las universidades públicas como privadas de Cataluña exigen la realización de exámenes adicionales a la prueba genérica de acceso a la universidad (EvAU), destinados a evaluar las competencias comunicativas y de razonamiento crítico (CCiRC), así como lógico-matemáticas (CLOM) de los/as aspirantes, como medida de aptitud para los estudios del profesorado (Ametller y Codina, 2017). Tras la experiencia catalana, las universidades de las Islas Baleares introdujeron en 2020 una prueba de acceso específica que evaluaba, además de las CCiRC y las CLOM, una serie de atributos no académicos, como las habilidades interpersonales, la motivación u orientación hacia el desarrollo profesional, las experiencias previas, las creencias personales, o la adaptabilidad psicosocial. Dicha prueba exige la elaboración de una video presentación junto con la participación en una entrevista grupal (Oliver-Trobal *et al.*, 2021). Estas medidas se adoptaron en el marco de un proyecto de reforma para la mejora de la profesión docente en estas regiones, que poco después se extendió al resto del país (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). Los resultados disponibles hasta el momento (ver Valero, 2023) muestran una mejora en el perfil académico y motivacional del estudiantado que ingresa en los programas de formación en ambas comunidades, derivado del efecto disuasorio y selectivo de las pruebas, la reducción de la oferta de plazas y la revalorización del estatus social de la profesión.

Pero más allá de sus potencialidades, la apuesta por modelos de acceso diseñados para valorar la aptitud docente no está exenta de complejidad ni controversias, que resulta necesario contemplar en el marco de la profesionalización de la docencia. El objetivo de este trabajo es abordar dichas controversias, analizando tres problemas principales que atraviesa la cuestión del acceso a la formación inicial del profesorado¹: la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes, la equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente, y el clásico debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. Los otros dos -la decisión sobre los atributos a evaluar y los métodos de selección-, abordados con mayor frecuencia en la literatura científica (Klassen y Kim, 2021), se esbozarán en el siguiente apartado, destinado a esgrimir la situación de las políticas de acceso en perspectiva internacional. El análisis parte de los resultados obtenidos en una investigación previa de mayor envergadura (ver Valero, 2023), combinando el análisis crítico de la literatura con la consulta de informes y documentos que han permitido explorar distintos contextos transnacionales². ¿Qué variables influyen -y, por tanto, se deberían considerar- a la hora de implementar políticas de acceso específicas para la formación inicial del profesorado? ¿Qué implicaciones tiene la adopción de esta medida? ¿Cuál es la evidencia disponible en otros países que puede orientar la toma de decisiones? Estas son las preguntas a las que busca dar respuesta este trabajo, con potencial para contribuir a la teoría y la práctica internacional en materia de acceso a la formación inicial del profesorado como elemento central en la profesionalización de la docencia.

2. Las políticas de acceso en perspectiva internacional

Para situar el panorama del acceso a la formación inicial del profesorado a nivel internacional, es preciso partir de los trabajos de Egido (2020, 2024) sobre los modelos presentes en el contexto europeo, puesto que coinciden con las tendencias visibles en el resto de países (ver Klassen y Kim, 2021). Dichos modelos pueden agruparse en dos grandes categorías: (1) aquellos que utilizan criterios generales y estandarizados, similares a los empleados en otras titulaciones, y (2) aquellos que implementan procedimientos específicos para la formación docente. En el primer grupo, lo habitual es que se tengan en cuenta las calificaciones obtenidas en la etapa de la educación secundaria, los exámenes de acceso a la universidad o una combinación de ambos, priorizando la evaluación de conocimientos, competencias básicas (como matemáticas y lengua) o habilidades específicas en áreas como Educación Física, Música o Artes. Algunos de los países que optan por este modelo son: Alemania, Francia, España (con excepción de Cataluña y Baleares), Argentina, Chile, México, Indonesia, Nueva Zelanda, Japón o Pakistán (Valero, 2023).

¹ Aunque los análisis serían aplicables al profesorado de secundaria, el presente trabajo se centrará exclusivamente en los niveles de infantil y primaria. Por lo general, estos niveles corresponden a la educación temprana y/o básica, cuya importancia para el desarrollo integral del alumnado ha sido ampliamente avalada (Maulana *et al.*, 2023). Además, ambos suelen compartir un modelo de formación concurrente, lo cual se traduce en el establecimiento de políticas de acceso equivalentes (Castro y Egido, 2024).

² La literatura analizada fue seleccionada a través de un proceso de revisión sistemática (PRISMA) centrado en las publicaciones (libros/capítulos, artículos e informes) en torno a las políticas de acceso y la formación inicial del profesorado disponibles en el periodo 2000-2023. Tras la utilización de la técnica *snowball*, el total de trabajos analizados fue de 113. Posteriormente, con el fin de dotar a los resultados de la mayor actualidad posible, se replicó el proceso durante el año 2024. Para el análisis de los documentos se utilizó la herramienta Nvivo.

El segundo grupo suele apostar por un proceso de acceso compuesto por varias etapas, que comienza con la aplicación de evaluaciones estandarizadas y comunes a otras titulaciones para continuar con pruebas diseñadas de manera exclusiva para la formación inicial del profesorado. Dentro de este grupo, es posible diferenciar dos modelos: (a) aquellos que evalúan solo conocimientos, habilidades o competencias académicas, y (b) aquellos que, además, ponderan atributos no académicos considerados esenciales para la docencia, como la motivación, las habilidades interpersonales o las disposiciones profesionales. Mientras que el primer modelo enfatiza en las competencias de corte cognitivo, el segundo incorpora evaluaciones de corte psicológico para medir las características personales, alineándose en mayor medida con las demandas generales de la profesión docente (Castro y Egido, 2024). Países como Reino Unido, Italia, Portugal, Rusia o Turquía se adscriben al primer modelo, mientras que otros como Finlandia, Austria, Eslovenia, Singapur, Australia, Canadá o Jordania se decantan por el segundo (Valero, 2023).

En una línea similar, las diferencias entre países en términos de acceso se han clasificado en lo que Hirschkorn *et al.* (2016) denominaron el «enfoque de mínimos y máximos». Bajo este enfoque, los países que utilizan criterios generales y estandarizados, similares a los empleados en otras titulaciones, se englobarían dentro de un enfoque de mínimos, haciendo un mayor énfasis en las etapas de formación inicial y desarrollo profesional, y no tanto en los procedimientos de ingreso a los programas formativos. Por el contrario, aquellos países que implementan procesos específicos para la formación docente (ya sea a través de la evaluación de atributos académicos o no académicos) se encontrarían dentro de un enfoque de máximos, al hacer más exigente el acceso y alinearlo con unos estándares de idoneidad para la carrera y la profesión docente. En este caso, la selección a la formación inicial se considera, al menos, igual de importante que las políticas dirigidas hacia el resto de etapas, apostando, por lo general, por un conjunto de medidas, coordinadas y convergentes, destinadas a garantizar el mejor profesorado posible. A pesar de que las tendencias internacionales llevan años insistiendo en la relevancia de adherirse a un enfoque de máximos, lo cierto es que solo una minoría de países implementan este tipo de políticas en la actualidad (Valero, 2023).

Con independencia del enfoque bajo el que se circunscriba el acceso, el dilema sobre qué atributos evaluar y los métodos e instrumentos utilizados se sitúa en un lugar central. Los países que se adhieren a un enfoque de mínimos suelen limitarse a la evaluación de los llamados atributos académicos o cognitivos a través de expedientes de notas y pruebas estandarizadas de rendimiento. Esta evaluación no solo resulta más sencilla, en la medida en la que es aplicable a un gran número de aspirantes y exige una menor cantidad de recursos, sino que se presenta como menos controvertida al regirse por criterios objetivos. Por el contrario, aquellos países que apuestan por la ponderación de atributos no académicos o no cognitivos suelen utilizar medidas de corte psicológico que están expuestas a una mayor subjetividad, efectos adversos y despliegue de recursos (Klassen y Kim, 2021).

La literatura académica ha intentado, en los últimos años, orientar la toma de decisiones en torno a los atributos y los mecanismos de evaluación más idóneos, evidenciando que algunos atributos tienen una mayor capacidad predictiva respecto al desempeño docente, a la vez que algunos métodos e instrumentos resultan más apropiados para evaluar la idoneidad de los/as aspirantes a la hora de ingresar en los programas de formación inicial. Respecto a los atributos, es importante evaluar aquellos que, además de incidir en la competencia docente futura y ser visibles en las etapas más iniciales de la carrera, tienen una menor capacidad de cambio a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la

motivación y la personalidad han demostrado ser determinantes para los procesos de selección por estos motivos, aunque su evaluación sigue siendo controvertida (Bardach *et al.*, 2020). En contraposición, atributos como la capacidad intelectual, medida en términos de rendimiento académico, han sido considerados menos relevantes a la hora de predecir la competencia docente, a pesar de su popularidad y trayectoria en los procesos de ingreso (Bardach y Klassen, 2020). No obstante, es importante tener presente que dicha competencia (evaluada, por lo general, en términos de eficacia) depende en gran medida de las variables contextuales con las que interactúen los atributos personales (Atteberry *et al.*, 2015), un aspecto central en la profesionalización docente.

En cuanto a los métodos e instrumentos, existe un consenso sobre los beneficios de utilizar diversos mecanismos encaminados a evaluar una amplia gama de atributos que puedan dar cuenta de la idoneidad del aspirante para ingresar en los programas de formación inicial docente (Klassen y Kim, 2021; 2019). Tales medidas permiten obtener una información más amplia de la persona que si solamente se tuvieran en cuenta los criterios mínimos, vinculados generalmente al rendimiento académico. Sin embargo, el diseño de instrumentos válidos, fiables y justos sigue siendo un desafío, pues, a menudo, la evaluación de atributos no académicos resulta compleja en términos de medida, además de estar más expuesta a sesgos y efectos adversos. Algunos instrumentos que han demostrado buenos resultados para los procesos de acceso son los Test de Juicio Situacional y las Mini Entrevistas Múltiples (SJTs y MMIs respectivamente, por sus siglas en inglés). Los SJTs se han utilizado, mayoritariamente, en Reino Unido (mediante el Teacher Selection Project) (Klassen *et al.*, 2020) y Australia (mediante el grupo TCAT) (Bowles *et al.*, 2014); mientras que las MMIs han ganado popularidad, sobre todo, en Finlandia (Metsäpelto *et al.*, 2022; Vilppu *et al.*, 2024). Ambos han ofrecido resultados prometedores a la hora de predecir la competencia docente y evaluar de la manera más objetiva y justa posible a los/as aspirantes a la hora de ingresar en la formación inicial.

3. La relación oferta-demanda de aspirantes y docentes: primer problema

Más allá de la decisión sobre qué atributos evaluar y qué métodos e instrumentos utilizar para identificar a los mejores aspirantes para los programas de formación inicial del profesorado, el primer problema que resulta necesario abordar en materia de acceso es la relación oferta-demanda de aspirantes y docentes. Este problema se refiere, por un lado, a la influencia que dicha relación, tanto en el punto de ingreso a la formación como a la profesión, ejerce sobre la posibilidad de establecer políticas de acceso específicas. Por otro lado, alude al impacto que un mayor o menor grado de selectividad de estas políticas (asociado a una mayor exigencia al trascender los requisitos generales) puede tener sobre la cantidad de plazas ofertadas y de solicitantes para los programas formativos, así como de personas egresadas para cubrir las vacantes escolares.

En el caso de la relación oferta-demanda en el punto de acceso a la formación, el establecimiento de procesos selectivos surge casi por defecto en países donde la demanda de solicitantes supera notablemente el número de plazas ofertadas (siendo necesario identificar a los mejores aspirantes) y se dificulta en países con escasez de demanda, donde el reto es atraer a un número suficiente de personas interesadas en iniciar la carrera docente (Klassen y Kim, 2021). En lo que se refiere a la relación oferta-demanda en el

punto de ingreso a la profesión, la política de acceso, en tanto que es más o menos selectiva, puede tener distintos efectos sobre la situación de la profesión docente, teniendo el potencial de actuar como mecanismo de regulación de dicha relación.

Cabe señalar que la relación oferta-demanda varía considerablemente entre países, programas y áreas. Tales variaciones se explican por diversos factores asociados al contexto, entre los que destaca el atractivo de la profesión docente, influenciado por variables como la dificultad atribuida a los programas de formación o incluso a su política de acceso, el grado de empleabilidad de las personas egresadas, el estatus social de la profesión, las tasas de deserción y abandono, o las condiciones laborales del profesorado (OCDE, 2024; Park y Byun, 2015). Pese a esas variaciones, en términos globales la carrera docente no ha resultado nunca una opción muy atractiva para el alumnado de secundaria, lo cual se ha visto reflejado en una escasez de docentes en determinados países (como Alemania, Noruega, Rumanía, EE. UU, Australia o India), agravada por ciertas carencias detectadas en el perfil académico y motivacional de los/as aspirantes (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2013). El atractivo de la carrera docente no solo condiciona la cantidad de personas interesadas en ejercer la profesión en un futuro, sino las características deseables para ejercerla. Cuando el atractivo es elevado, es frecuente encontrar una alta demanda de aspirantes con un perfil de atributos cognitivos y no cognitivos favorable a los requerimientos de la carrera. Es el caso de países como Finlandia, Estonia y Singapur. Por el contrario, un bajo atractivo suele conllevar una sobreoferta de plazas tanto para los programas formativos como para la profesión docente, como ocurre en Chile, Australia o Turquía (OCDE, 2024).

3.1. La relación inicial oferta-demanda y el grado de selectividad de la política de acceso

La posibilidad de establecer procesos de acceso específicos para la formación inicial docente está condicionada, en primera instancia, por la demanda de aspirantes y la oferta de plazas para los programas formativos. Como se ha comentado, en un escenario caracterizado por una alta demanda de personas que desean convertirse en docentes, resulta necesario establecer algún tipo de criterio para admitir a unas personas y excluir a otras ante la previsible insuficiencia de plazas³. En este caso, la implementación de procedimientos de ingreso selectivos se presenta como una opción viable, en especial en aquellos lugares donde la demanda de aspirantes supera de manera considerable la oferta de plazas (por ejemplo, en Finlandia o Singapur el número de postulantes suele ser diez veces mayor que el número de vacantes disponibles) y la docencia constituye una opción atractiva para el alumnado de secundaria, lo cual suele reflejarse en un perfil de aspirantes con características académicas y no académicas favorables al perfil docente deseable. Además, en este tipo de contextos, en los que el estatus social de la docencia es elevado, suele prestarse una mayor atención a las políticas vinculadas a la profesión docente, reconociendo la importancia de que solamente aquellas personas con mejores características iniciales deberían ser las que ingresen en los programas formativos (Klassen y Kim, 2021).

³ Los países utilizan diversos criterios para determinar el número de plazas para los programas formativos. En Finlandia, Estonia, Corea del sur o Singapur, se definen por rigurosos mecanismos de predicción de las necesidades reales de las escuelas. En Argentina, Uruguay o Japón las limitaciones las marca la capacidad formativa de los centros, mientras que en España, Alemania o EE. UU dependen, además, de la demanda de aspirantes (OCDE, 2024).

Si bien el establecimiento de procedimientos de ingreso selectivos suele ser una opción preferente cuando la demanda de aspirantes es alta (OCDE, 2017), lo cierto es que esta medida no es de obligado cumplimiento, puesto que, en última instancia, constituye una decisión vinculada a una serie de variables contextuales, como la política institucional y educativa, la situación de la profesión docente, la propia oferta de plazas o, incluso, el perfil de aspirantes. Por ejemplo, en escenarios caracterizados por la garantía del derecho a la educación y la equidad en el acceso (como es el caso de Argentina, España o Dinamarca), donde se le concede una mayor importancia a las etapas de la formación inicial y desarrollo profesional, el número de plazas para los programas formativos no se encuentra tan limitado, y, además, no se logra atraer al mejor alumnado de secundaria a la carrera, no parece pertinente implantar una política de acceso selectiva, ya que los requisitos mínimos, comunes a otras titulaciones, podrían dar respuesta a las necesidades del contexto en particular. Así pues, aunque una alta demanda pueda favorecer el establecimiento de una política de acceso selectiva, es importante atender a otros factores vinculados al contexto que resultan igualmente determinantes en la toma de decisiones.

Por el contrario, cuando la demanda de aspirantes es baja, un ingreso selectivo podría ir en detrimento de la propia supervivencia de la profesión, al entorpecer las posibilidades de que un número suficiente de personas se formen para ejercer la docencia en el futuro. Es el caso de Turquía o Ghana, donde una política selectiva ha entorpecido, recientemente, las posibilidades de convertirse en docente (Klassen y Kim, 2019). Parece lógico pensar que, en este tipo de escenarios, el acceso a la carrera y la profesión docente debería facilitarse lo máximo posible a través de políticas diseñadas de manera específica para paliar la escasez de profesionales, entre las que podrían encontrarse las relativas a un acceso poco selectivo. Sin embargo, aceptar tales supuestos implica asumir que la facilitación de dicho acceso tendría un efecto positivo sobre la demanda de aspirantes, cuando son numerosos los trabajos que sostienen que esta medida produce, precisamente, el efecto contrario. Un acceso poco selectivo contribuye a la creencia social de que las personas que estudian para docentes son aquellas que tienen limitaciones académicas para cursar otras titulaciones más demandadas y con mayores niveles de exigencia (Neugebauer, 2013). Tal creencia no solo resulta problemática por el hecho de que las personas poco cualificadas puedan convertirse en docentes, sino también por el riesgo de desalentar a personas mejor preparadas (Vegas y Ganimian, 2013). Asimismo, admitir a estudiantes con bajos perfiles académicos y motivacionales puede repercutir en el estatus de las instituciones de formación docente y de sus programas, cuya fácil consecución se asume con normalidad (Mankki *et al.*, 2020). Esta situación acaba instalando la idea de que cualquiera puede dedicarse a la enseñanza, lo cual influye de manera negativa en el estatus social de la profesión (Ingvarson y Rowley, 2017). Por lo tanto, un ingreso selectivo contribuye paradójicamente a la revalorización de dicho prestigio, desalentando a aquellos/as solicitantes con un perfil menos favorable y convirtiéndola en una opción más deseable para aquellos que conviene atraer a la docencia.

Ahora bien, es necesario señalar que la apuesta por una política de acceso selectiva puede llegar a ser inviable en contextos donde la insuficiencia de docentes constituye un problema real. Por ejemplo, en Chile se vieron obligados a flexibilizar el acceso ante una demanda insuficiente de aspirantes (Montero y Fernández, 2022). En este escenario, las políticas de ingreso se enfrentan a la disyuntiva de elegir entre garantizar la cantidad de docentes necesarios para cubrir las necesidades de las escuelas o tratar de que estos

sean lo más idóneos posible. Dicho de otro modo, se topa con el dilema de si permitir a cualquier persona la entrada en los programas de formación inicial podría justificarse por el hecho de tener una insuficiencia de docentes. La literatura sugiere que los procesos de ingreso deberían limitarse a garantizar que los mejores aspirantes entran en los programas formativos, más aún cuando la situación de la demanda y el atractivo de la profesión depende en mayor medida de otros factores que exceden la cuestión del acceso y que podrían resolverse mejor incidiendo en las políticas de reclutamiento, formación inicial o desarrollo profesional (OCDE, 2024). Por consiguiente, un panorama caracterizado por una escasez de docentes no parece una razón suficiente para descartar un ingreso selectivo en la formación. Más bien, tal y como se hace en aquellos países con un alto estatus, es necesaria la articulación de un conjunto de políticas, coordinadas y convergentes, dirigidas hacia los distintos estadios vinculados a la profesión docente.

3.2. La política de acceso y la relación oferta-demanda en el punto de ingreso a la profesión

La implementación de procesos de acceso específicos para la formación inicial docente se encuentra ligada, en segunda instancia, a la relación oferta-demanda en el punto de ingreso a la profesión docente, es decir, al momento en el que las personas egresadas se disponen a ejercer. De esta forma, un mayor o menor grado de selectividad puede generar distintos efectos sobre la situación de la profesión docente en función de cuál sea el escenario inicial de oferta-demanda.

La Figura 1 muestra cómo en escenarios caracterizados por una baja demanda de aspirantes a la formación inicial y una previsible sobreoferta de plazas (A y C), el grado de selectividad de la política de acceso acaba resultando en una insuficiencia de docentes egresados, cuyo perfil académico y motivacional es, con mucha probabilidad, poco deseable para la profesión docente (Klassen y Kim, 2021). En el primer escenario, si bien una mayor selectividad podría contribuir a elevar el atractivo de la profesión, conviene recordar que la política de acceso no tiene, por sí sola, la capacidad de solucionar la baja demanda de aspirantes, pudiendo llegar, incluso, a empeorar su situación. En el segundo escenario, una menor selectividad no solo no sería capaz de paliar la situación del bajo atractivo, sino que actuaría como uno de los factores contribuyentes al mismo. Por lo tanto, cuando la carrera docente no constituye una opción muy atractiva, los procedimientos de ingreso no tienen apenas repercusión sobre el panorama de la profesión docente, siendo necesario el impulso de otra serie de políticas dirigidas hacia las distintas etapas vinculadas a la carrera.

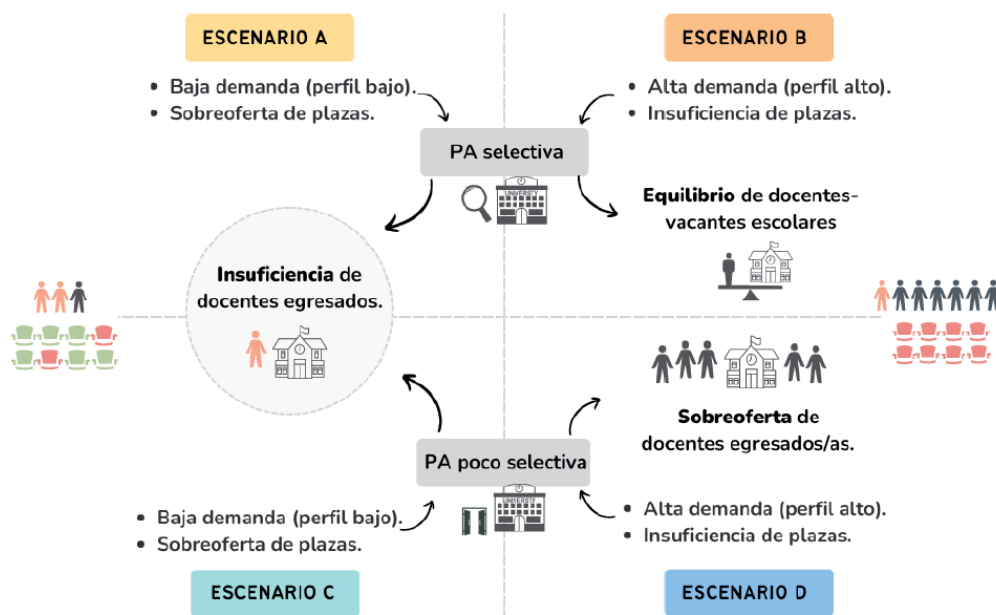


Figura 1. Escenarios derivados de la política de acceso (PA) y la relación inicial oferta-demanda

En contraposición, el grado de selectividad de la política de acceso genera distintos efectos sobre la situación de la profesión docente cuando la demanda de aspirantes -y, con ello, el atractivo- es alta. No obstante, el escenario B resulta más favorable en términos de equilibrio, puesto que contribuye mejor al deseable ajuste entre la oferta de vacantes escolares y la demanda de docentes egresados. En este escenario, es habitual que las plazas ofertadas para los programas formativos estén determinadas por las necesidades reales del mercado de trabajo, calculadas mediante distintos mecanismos de monitorización y predicción que tratan de vaticinar cuántos docentes nuevos se necesitan cada año (Darmody y Smyth, 2016; Ingvarson y Rowley, 2017). Tal es el caso de Finlandia, Estonia o Corea del Sur. Sin embargo, cabe destacar que, en este escenario, la posibilidad de cursar la formación inicial docente se encuentra estrechamente ligada a las posibilidades de empleo, haciendo de la docencia una carrera de carácter meramente profesional. Al ajustar la oferta a la realidad del mercado laboral, se limita la posibilidad de beneficiarse de la formación por mero interés personal o inquietud intelectual, e incluso de dedicarse posteriormente a la docencia universitaria y la investigación (entre otras opciones laborales), sobre todo si no se cumplen con unos criterios o estándares de idoneidad. Dichos estándares son los que pueden terminar generando presión y frustración sobre el proceso de admisión, siendo susceptibles de provocar desmotivación hacia la carrera y abandonar el objetivo de convertirse en docente tras la dificultad para acceder a los programas. Además, en muchas ocasiones, incluso consiguiendo ingresar en la formación tras varios intentos, la edad de los aspirantes y futuros docentes egresados aumenta, lo cual se considera problemático en la medida en la que se retrasan las perspectivas de empleo y se ralentiza la renovación del profesorado (Mankki y Kyrö-Ámmälä, 2022). Así pues, pese a que el equilibrio entre la oferta-demanda de docentes se ha señalado como un escenario favorable para la profesión, también arroja una serie de limitaciones que es necesario contemplar.

En cuanto al escenario D, se ha considerado perjudicial en la medida en la que provoca un excedente de profesorado egresado con relación a la demanda de vacantes escolares. Esta situación se produce cuando el número de plazas para los programas formativos no está determinado por las necesidades del mercado, sino por otros criterios, como los recursos de los centros de formación o la propia política universitaria, de tal forma que una alta demanda de aspirantes suele traducirse en una sobreoferta de docentes ante una política de acceso poco selectiva. Este escenario ha sido criticado por contribuir a la creencia popular de que cualquier persona puede dedicarse a la docencia, por generar perspectivas de empleo negativas y por producir un gasto de recursos innecesarios (Darmody y Smyth, 2016). Además, parece que, de nuevo, la formación docente solo tiene cabida en el marco del ejercicio profesional, de manera que un elevado número de estudiantes egresados se interpreta como un excedente de docentes, y no como una elevada cantidad de personas que han adquirido dicha formación y que, como es habitual, cuenta con estudios superiores (Castro y Egido, 2024). Asimismo, concluir que una alta demanda de aspirantes equivale a una alta tasa de graduación implica aceptar la fácil consecución de los programas formativos, que podrían actuar como un mecanismo de filtrado por sí mismos; una opción que se ha considerado compatible con políticas de ingreso más selectivas (Comisión Europea, 2021).

En definitiva, la relación inicial oferta-demanda condiciona el grado de selectividad de la política de acceso, el cual a su vez genera distintos efectos sobre la situación de la profesión docente. Es por ello que resulta imprescindible considerar dicha relación en la toma de decisiones.

4. La equidad en el acceso y la diversificación de la fuerza laboral docente: segundo problema

El segundo problema al que se enfrentan las políticas de acceso es la cuestión de la equidad. El establecimiento de requisitos específicos para acceder a los programas de formación docente, asociado a una mayor exigencia en el ingreso, suele perjudicar a aquellos/as solicitantes que han tenido menores oportunidades económicas y socioeducativas (Childs y Ferguson, 2016). Al mismo tiempo, es frecuente que este tipo de aspirantes pertenezca a colectivos vulnerables por motivos de etnia, religión o clase social, lo cual, junto a otros factores, como la preferencia de las mujeres frente a los hombres a la hora de elegir la docencia como profesión, resulta en una fuerza laboral docente homogénea o poco diversificada (Klassen y Kim, 2021).

Desde hace varias décadas se advierte sobre la homogeneidad del perfil docente (la mayoría de las personas aspirantes son mujeres de unos 23 años de edad, no procedentes del área STEM, pertenecientes a una clase media o media-baja, blancas y de la cultura predominante) que no refleja la diversidad de las sociedades actuales y, en especial, de la población estudiantil (Heinz y Keane, 2018). Esta situación se ha considerado conflictiva en la medida en la que un profesorado diverso contribuye a una mayor tolerancia hacia la diversidad, un mayor respeto hacia la equidad, así como una mejor convivencia en las sociedades democráticas (Holden y Kitchen, 2018). En este contexto, el debate se ha situado en si las políticas de acceso deberían hacerse cargo de la cuestión de la equidad y la falta de diversificación del profesorado o si, por el contrario, deberían velar por su

principal cometido: garantizar que los mejores aspirantes ingresen en los programas de formación docente.

Las posturas a favor de la equidad y la diversidad sostienen que es necesario controlar los efectos adversos de los procedimientos de ingreso, que tienden a admitir o excluir a ciertos grupos de aspirantes en mayor medida que otros, en función de variables como la edad, el sexo, la etnia o los antecedentes socioeconómicos y educativos. Esto quiere decir que algunas personas (sobre todo cuando forman parte del perfil social o docente predominante) tienen más probabilidades de ser admitidas en los programas que aquellas que pertenecen a colectivos minoritarios. Los efectos adversos se producen tanto cuando las políticas de acceso se limitan al establecimiento de requisitos mínimos basados en el rendimiento académico, como cuando apuestan por un modelo específico para la carrera docente, evaluando otra serie de atributos de corte académico y no académico (Klassen y Kim, 2021). Este fenómeno se explica por la influencia de las condiciones o características de partida de los/as solicitantes en las pruebas de acceso, ya sea a través de medidas objetivas como las calificaciones obtenidas en los estudios previos o los exámenes de ingreso (altamente condicionados por las oportunidades económicas y socioeducativas), como de medidas con mayor componente subjetivo, tales como las entrevistas personales o los test psicométricos, donde interfieren prejuicios y sesgos relacionados con la religión, la etnia, el sexo o la edad.

Algunos trabajos han aportado posibles soluciones para reducir al máximo los efectos adversos de las políticas de acceso. Primero, y con un énfasis notable, se recomienda elegir aquellos instrumentos que evidencien menores diferencias entre subgrupos; es decir, que demuestren que ciertos aspirantes no tienen mayores probabilidades de ser admitidos que otros, mucho menos por razones que excedan su aptitud para la carrera docente (Bardach *et al.*, 2021). Segundo, se sugiere el uso de múltiples criterios e instrumentos para compensar sus efectos adversos, lo cual permite la obtención de mayor información sobre el/la candidata/a que si se le somete a una prueba única de evaluación (Dee y Morton, 2020). Esta recomendación coincide con la evidencia internacional, que sitúa la combinación de criterios y medidas de corte académico y no académico como la mejor opción para evaluar la idoneidad para ingresar en los programas de formación inicial docente. Por último, otras recomendaciones se dirigen hacia la posibilidad de evaluar de nuevo a los/as solicitantes en caso de que los efectos adversos sean demasiado potentes (Klassen y Kim, 2021). Estas medidas se han probado, sobre todo, en Reino Unido.

Más allá de la reducción de los efectos adversos, algunas alternativas que se han propuesto y/o llevado a la cabo para garantizar el acceso equitativo a los programas de formación de aquellas personas que tradicionalmente han tenido más dificultades para convertirse en docentes, se refieren a: (a) la implantación de procesos de acceso abierto, descartando cualquier tipo de filtro o requisito de entrada (Chung y Harrison, 2015); (b) la admisión de solicitantes que no cumplan con alguno de los criterios de admisión (DeLuca, 2012; Hopson, 2014); (c) el establecimiento de algún tipo de prioridad a las personas cuyas identidades sociales estén subrepresentadas en las escuelas (Childs *et al.*, 2011; Childs y Ferguson, 2016); (d) la instauración de cuotas, reservando un porcentaje mínimo de plazas para estudiantes que no pertenecen al perfil docente predominante (Mankki *et al.*, 2020; Chung y Harrison, 2015); (e) la ponderación compensatoria de los puntajes medios de la etapa anterior (generalmente la educación secundaria) (Montero y Fernández, 2022); (f) el énfasis en la evaluación de atributos no académicos, dando prioridad a la motivación hacia la carrera docente (DeLuca, 2012); o (g) el incremento

del feedback en el proceso de evaluación para que las personas descartadas tengan la oportunidad de mejorar a lo largo del tiempo (Dee y Morton, 2016). Los países que destacan por el establecimiento de este tipo de medidas son Canadá, Australia, Reino Unido y EE. UU, caracterizados por una gran diversidad étnica y cultural.

Las medidas anteriores han sido criticadas por su dudosa compatibilidad con lo que se considera el principal objetivo de las políticas de acceso, al menos en el marco de la profesionalización docente: identificar a aquellos/as solicitantes que tengan mejores características de entrada para ingresar en los programas de formación inicial. Algunos estudios han cuestionado si es conveniente relegar la idoneidad de los candidatos y candidatas a variables no meritatorias, como las sociodemográficas (Hedlin, 2012; Hopson, 2014). Asimismo, no se sabe bien hasta qué punto sería justo dar preferencia a aquellas personas pertenecientes a los grupos minoritarios frente a aspirantes más preparados (Hopson, 2014). De hecho, no está claro si se produciría el efecto contrario, discriminando a otras personas que tienen más probabilidades de convertirse en docentes competentes (Childs *et al.*, 2011). Por su parte, existen serias dudas sobre cómo se sentirán las personas beneficiadas ingresando en la formación inicial por sus condiciones de partida, más que por su idoneidad para la carrera; o sobre si la reducción de la exigencia en las admisiones es la mejor solución para garantizar la equidad y la diversidad del profesorado, siendo necesarios otros criterios para seguir velando por el principio de calidad (Tracz *et al.*, 2017).

El dilema entre la equidad y la calidad resulta evidente. Mientras que algunas posturas defienden la preservación de los principios de equidad y diversidad por encima del de calidad, otras sostienen que no se debería entorpecer el principal cometido de los procedimientos de ingreso: garantizar que las personas más adecuadas acceden a los programas de formación inicial. Ahora bien, al igual que la relación oferta-demanda, el problema de la equidad y la falta de diversificación del profesorado excede los límites de la política de acceso. Por lo tanto, no existen razones para pensar que la política de acceso debería sacrificar, en nombre de la equidad, la calidad del profesorado.

5. ¿Los buenos docentes nacen o se hacen?: el problema de la eficacia

El tercer problema que atraviesan las políticas de acceso es el clásico interrogante sobre si los buenos docentes nacen o se hacen (Kunter *et al.*, 2013). Es decir, si hay ciertas características de entrada, previas al ingreso en los programas formativos, que son indicativas de un buen desempeño futuro, o si, por el contrario, estas se van modelando y/o desarrollando a lo largo de la carrera. En otros términos, este debate se ha centrado en el estudio de la eficacia o competencia docente y su trayectoria, tratando de averiguar qué atributos son predictores de tal eficacia y cuáles poseen una mayor o menor maleabilidad, con vistas a una mejor toma de decisiones en los procedimientos de ingreso (Hanushek *et al.*, 2019).

El primer posicionamiento, basado en la llamada «visión de la entidad», sostiene que la eficacia docente es el resultado de una serie de características, innatas e inherentes a la persona, que no podrán modificarse con facilidad durante la carrera docente. Estas características actuarán, por tanto, como predictoras del desempeño futuro, por lo que resulta necesario identificar y seleccionar a los/as aspirantes que las posean al momento

de ingresar en los programas. Por el contrario, la «visión incremental» enfatiza en el impacto de la formación y el desarrollo profesional, junto a la maleabilidad de determinados atributos, a la hora de predecir la eficacia docente. Las políticas de acceso no tienen aquí tanta trascendencia, puesto que serán las dirigidas hacia etapas posteriores de la carrera docente las que tengan un mayor impacto en el futuro desempeño profesional (Klassen y Kim, 2021).

Ambas posturas han sido criticadas por distintos motivos. Además del poco sustento científico de la visión de la entidad, no es posible descartar la influencia de la formación inicial y el desarrollo profesional en la eficacia docente (Hanushek *et al.*, 2019). Si esto es cierto, «¿cuál es el valor de los programas de formación? ¿Podemos determinar la valía y la capacidad de una persona para la docencia incluso antes de que sea formada para ello, como si la calidad de los programas no fuera relevante?» (Hirschhorn *et al.*, 2016, p. 12). Asumir esta premisa implica aceptar que el potencial de éxito de una persona está determinado antes de que comience su formación, lo cual conllevaría excluir a aquellos/as aspirantes que no puedan demostrar dicho potencial (Barnes y Cross, 2018). No obstante, descartar la influencia de determinadas características de entrada, tal y como hace la visión incremental, tampoco parece adecuado. Resulta más que evidente que admitir a aquellos/as aspirantes que carezcan de las habilidades necesarias para beneficiarse de los programas de formación y convertirse en docentes competentes es perjudicial para la profesión docente y la educación en general. Trabajos como los de Childs y Ferguson (2016) cuestionan si la formación inicial debería hacerse cargo de las carencias que poseen los/as aspirantes, resaltando de nuevo la importancia de la política de acceso a la hora de identificar a aquellas personas que se encuentren en mejores condiciones para iniciar los programas formativos. Mientras que no existen ejemplos de países que se adscriban exclusivamente a la visión de la entidad, una gran mayoría opta por la visión incremental en materia de profesionalización docente, tal y como se ha reflejado con anterioridad.

Una postura intermedia se encontraría en la «visión interaccionista dinámica», que muestra cómo la eficacia docente es el resultado de una serie de características personales (más o menos estables) que interactúan con los factores ambientales (como las oportunidades de aprendizaje). Este planteamiento asume que algunos atributos son modificables a lo largo del tiempo, mientras que otros se mantienen con cierta estabilidad. Será el conjunto de dichos atributos el que determine el potencial de una persona para convertirse en un docente competente ante la influencia del entorno. Tanto la política de acceso como las dirigidas a la formación y el desarrollo profesional igualan su importancia, siendo tan necesario identificar a aquellos/as aspirantes con mejores características de entrada, como ofrecerles las mejores oportunidades para que se formen y se desarrollen a nivel profesional (Klassen y Rushby, 2019).

En los últimos años, la visión interaccionista dinámica ha ganado popularidad, demostrando que un punto inicial de eficacia es predictivo de la eficacia posterior, encontrándose además una cierta estabilidad en su trayectoria (Atteberry *et al.*, 2015). Esto quiere decir que el profesorado eficaz da muestras de ello desde las etapas más iniciales de la carrera docente, si bien es importante que cuente con las condiciones adecuadas para su desarrollo. Aquellos países que impulsan políticas destinadas tanto al reclutamiento y el acceso como a la formación y al desarrollo profesional, se circunscriben a esta visión (entre otros, Finlandia, Austria, Singapur o Australia). Es posible afirmar, pues, que los buenos docentes nacen y se hacen al mismo tiempo, por lo que tan importante es la política de acceso como el resto de medidas encaminadas a la formación y el

desarrollo profesional. Será el cometido de los procedimientos de ingreso identificar a aquellas personas que posean los atributos más deseables en ese momento para que sean desarrollados con posterioridad.

6. Discusión y conclusiones

La necesidad de avanzar hacia una profesionalización de la docencia mediante el impulso y la implementación de diversas medidas, ha sido objeto de preocupación internacional. De entre todas ellas, las políticas de acceso a la formación inicial del profesorado constituyen unas de las más complejas y controvertidas. A pesar de la creciente evidencia científica y atención por parte de los Organismos Internacionales, los cuales subrayan sus potenciales beneficios para la mejora del profesorado y la educación en su conjunto, el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente es una apuesta por la que solo una minoría de países opta. A lo largo de este trabajo se han expuesto las principales problemáticas a las que se enfrenta la implementación de una política de acceso selectiva, partiendo del supuesto de que son estas las que dificultan la toma de decisiones y en las que, por tanto, es necesario profundizar.

La relación oferta-demanda, tanto en el punto de acceso a la formación inicial como a la profesión docente, se presenta como un problema eminentemente práctico y adscrito al contexto en particular. La puesta en marcha de procesos de acceso selectivos se ve condicionada de manera inevitable por el número de aspirantes que desean ingresar en los programas formativos y convertirse en docentes, así como por el número de plazas ofertadas para dichos programas. En escenarios donde la carrera docente constituye una opción atractiva, resulta más factible restringir el acceso a aquellos/as solicitantes que cuenten con las características más idóneas para el futuro desempeño de la docencia; sobre todo teniendo en cuenta que el número de plazas de las instituciones formativas siempre estará limitado de una u otra forma. En contraposición, una mayor selectividad parece arriesgada cuando el atractivo de la profesión docente es bajo, si bien se ha demostrado que esta medida puede tener un efecto positivo sobre dicho atractivo (Walsh *et al.*, 2016), en especial cuando va acompañada de otras acciones dirigidas hacia el resto de estadios vinculados a la carrera docente, tales como el reclutamiento, la formación inicial o el desarrollo profesional. Conviene recordar que una política de acceso selectiva no tiene la capacidad, por sí sola, de paliar la escasez de demanda. Más bien, se requiere del impulso de un conjunto de medidas, coordinadas y convergentes, diseñadas para mejorar la situación de la profesión docente.

En escenarios caracterizados por una alta demanda, este tipo de política incide de manera directa en la calidad del profesorado, así como en el ajuste de la relación entre el número de docentes egresados y el de vacantes escolares, al permitir identificar a los mejores aspirantes, generar un efecto disuasorio sobre aquellos menos preparados o motivados, evitar perspectivas de empleo negativas ante una sobreoferta de docentes y favorecer la renovación del profesorado. Sin embargo, es importante tener presente que una mayor selectividad en el acceso vincula de manera exclusiva la formación al futuro ejercicio de la profesión, produce estrés sobre el proceso de selección y desmotivación hacia la carrera, eleva la edad de ingreso de los/as aspirantes y entorpece la garantía del principio de equidad. En definitiva, la política de acceso no solo está condicionada por la relación inicial oferta-demanda, sino que tiene efectos sobre esta relación en el punto de ingreso a la profesión docente, en función de su situación. De nuevo, son necesarias

otras medidas complementarias que puedan dar respuesta a las necesidades del contexto en particular.

La cuestión de la equidad, asociada al problema de la falta de diversificación de la fuerza laboral docente, tampoco se presenta como solucionable por la política de acceso. En realidad, se torna en forma de posicionamiento político que, sin dejar de ser lícito, resulta cuestionable al menos desde el punto de vista de la profesionalización de la docencia. Si el objetivo de esta última es actuar como palanca de los sistemas educativos a través de la obtención del mejor profesorado posible, los procedimientos de ingreso a la formación inicial no deberían perder de vista su principal cometido: identificar a aquellas personas más idóneas para la carrera docente. Más aún cuando los efectos adversos se producen tanto en un enfoque de mínimos como de máximos (Klassen y Kim, 2021). Sin olvidar que la equidad en el acceso constituye un principio que conviene preservar en las sociedades democráticas, a lo máximo que debería aspirar la política de ingreso es a diseñar y utilizar métodos e instrumentos lo más objetivos y justos posibles, con el fin de que ninguna persona sea excluida por razones que extrapolen su aptitud para la docencia. Para ello, lo mejor es el uso de múltiples métodos e instrumentos de selección que reduzcan al máximo posible los sesgos y efectos adversos, a la vez que aseguran su fiabilidad y validez. El debate sobre la capacidad de la política de acceso a la hora de paliar problemáticas de mayor envergadura vuelve a ponerse sobre la mesa, siendo imprescindible establecer otros mecanismos que, a la vez que contribuyen a una sociedad más justa e igualitaria, no entorpezcan la misión de los procesos de ingreso.

Las decisiones sobre la equidad en el acceso se encuentran estrechamente vinculadas al debate sobre si los buenos docentes nacen o se hacen. Aquellos posicionamientos que priorizan los principios de equidad y diversidad suelen adscribirse a la visión incremental, otorgándole una mayor importancia a la capacidad de la formación inicial y las experiencias profesionales a la hora de configurar la competencia docente. El problema reside en que, por razonable que resulte el planteamiento, existen evidencias suficientes para asegurar que dicha competencia no solo es el resultado de los estímulos ambientales, sino también de su interacción con las características personales, tal y como sostiene la visión interaccionista dinámica. Bajo esta perspectiva, el reto se encuentra en averiguar qué atributos son los más determinantes al momento de ingresar en los programas de formación (siendo conveniente su identificación), junto con qué medidas conviene implementar a lo largo de la carrera para que los/as aspirantes se desarrollen lo mejor posible y logren convertirse en docentes eficaces. Serán los gobiernos los que determinen si basar sus decisiones en lo que sugiere la evidencia científica internacional o en otra serie de variables contextuales.

Los factores contextuales, sin duda, son clave en la problemática de las políticas de acceso a la formación inicial docente. Es por ello, precisamente, que resulta controvertido hacer comparaciones entre países o tomar como referencia medidas que han funcionado en determinados contextos. No obstante, es posible afirmar que, en países caracterizados por una sólida profesionalización de la docencia, esta suele estar asociada a un alto estatus y reconocimiento social, derivado en gran parte del impulso de políticas públicas dirigidas a los distintos estadios vinculados a la carrera docente (Valle y Matarranz, 2024). Este contexto hace que sea más factible establecer procedimientos de ingreso específicos para la carrera docente.

En España, si bien la enseñanza es una profesión regulada, todavía queda mucho por hacer en materia educativa y, más concretamente, en lo que respecta a la obtención de

un profesorado competente. Los resultados obtenidos hasta el momento en Cataluña y Baleares demuestran que es posible mejorar el perfil de aspirantes que ingresan en los programas formativos, además de hacerlo de manera consensuada y coordinada entre las distintas instituciones de la región. Esto resulta fundamental, sobre todo teniendo en cuenta la convivencia público-privada del sistema universitario español, que podría derivar en una competitividad entre instituciones. Además, ante un panorama caracterizado por una amplia demanda de la formación inicial, un perfil académico y motivacional de los/as aspirantes ciertamente mejorable, una preponderancia de los principios de equidad e igualdad en el acceso, y un teórico énfasis en la formación y el desarrollo profesional (Valero, 2023), la apuesta por una política de acceso selectiva es cuanto menos recomendable para mejorar la situación de la profesión docente y de la educación españolas.

En el marco de la profesionalización, la implementación de mecanismos para identificar a las personas más idóneas para la carrera docente, alineados con el resto de políticas (reclutamiento, formación inicial y desarrollo profesional), constituye un pilar esencial para la mejora del profesorado y de la educación en su conjunto. El presente trabajo ha tratado de apoyarse en experiencias internacionales que pudieran orientar una mejor toma de decisiones a la hora de solucionar los problemas vinculados a las políticas de acceso. Algunas investigaciones futuras podrían centrarse en el análisis de estudios comparativos entre países equivalentes, o bien en estudios de casos concretos que aborden las políticas de acceso en un contexto determinado y su interacción con las problemáticas mostradas. Si bien la evidencia internacional puede encaminar la toma de decisiones, lo cierto es que conviene ser prudentes a la hora de transferir determinadas medidas a un escenario en particular. En un panorama de creciente énfasis en las políticas de acceso, son necesarias más investigaciones que contribuyan a avalar las decisiones en torno al establecimiento de procedimientos específicos para ingresar en los programas de formación inicial. Esta investigación ha tratado de contribuir a ello, ahondando en tres problemas centrales en la cuestión del acceso que no pueden pasarse por alto en el camino hacia la profesionalización de la docencia.

7. Referencias

- Ametller, J. y Codina, F. (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Programa de Mejora e Innovación de la formación inicial docente*. Documento de trabajo MIF. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>
- Atteberry, A., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Bardach, L. y Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 2–21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>

- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2020). *Teachers' Psychological Characteristics, Teacher Effectiveness, and Within-Teacher Outcomes: An Integrative Review*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-33. York University, United Kingdom.
- Barnes, M. y Cross, R. (2018). 'Quality' at a cost: the politics of teacher education policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 62(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1558410>
- Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Scull, J. y Clinton, J. (2014). Proposing a comprehensive model for identifying teaching candidates. *Australian Educational Researcher*, 41(4), 365-380. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0146-z>
- Castro, M. y Egido, I. (2024). *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea Ediciones.
- Childs, R. y Ferguson, A. (2016). Admissions in a Time of Change. En M. Hirschkorn y L. Thomas (Eds.), *Change and progress in Canadian teacher education: Research on recent innovations in teacher preparation in Canada* (pp. 418-440). Canadian Association for Teacher Education.
- Childs, R., Broad, K., Gallagher-Mackay, K., Sher, K., Escayg, K.-A. y Mcgrath, C. (2011). Pursuing equity in and through teacher education program admissions. *Education Policy Analysis Archives*, 19(24), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n24.2011>
- Chung, J. Y. y Harrison, L. M. (2015). Toward an Ethnic Studies Critique for Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 17(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.984719>
- Comisión Europea. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* (Final report). <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones "Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida"*. COM/2017/0248 final. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Comisión Europea. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Darmody, M. y Smyth, E. (2016). *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*. The Teaching Council. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/teacher-education/documents/entry-requirements.pdf>
- Dee, A. L. y Morton, B. M. (2016). Admissions Metrics A Red Herring in Educator Preparation? *Issues in Teacher Education*, 73(1), 73-89. https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=soe_faculty
- DeLuca, C. (2012). Selecting Inclusive Teacher Candidates: Validity and Reliability numbers in Admission Policy and Practice. *Teacher Education Quarterly*, 7-31. ISSN: ISSN-0737-5328

- Egido, I. (2024). El acceso a la formación docente: el reto de atraer y seleccionar a candidatos adecuados. En M. Castro y I. Egido, *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (87-124). Narcea Ediciones.
- Egido, I. (2020). Access to initial teacher training in Europe: Policies and research. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24192>
- Hanushek, E., Piopiunik, M. y Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 1-82. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- Hedlin, M. (2012). Admission policy of Swedish teacher education favouring men: Discussion in Parliament in 1962. *Education Inquiry*, 3(2), 227-242. <http://www.use.umu.se/>
- Heinz, M. y Keane, E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523-543. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1521731>
- Hirschhorn, M., Sears, A., Sloat, E., Christou, T. M., Kristmanson, P. y Lemisko, L. (2016). The Relevance of Prior Learning in Teacher Education Admissions Processes, 23(1), 130-149. [10.37119/ojs2017.v23i1.256](https://doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.256)
- Holden, M. y Kitchen, J. (2018). Where Are We Now? Changing Admission Rates for Underrepresented Groups in Ontario Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 45-60. ISSN: 1207-7798
- Hopson, R. L. (2014). What Does Race Have to Do With It? Challenging the Preservice Admissions Process. *CES*, 46(2), 55-74. [10.1353/ces.2014.0022](https://doi.org/10.1353/ces.2014.0022)
- Ingvarson, L. y Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32-51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003>
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (2021). *Teacher selection: Evidence-based practices*. Springer.
- Klassen, R. M. y Rushby, J. V. (2019). *Can we predict preservice teachers' performance in teaching placements? The validity of ITE selection methods*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-21. York University, United Kingdom.
- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V. y Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102949>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. y Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV project* (63-77). Springer.

- Mankki, V. y Kyrö-Ämmälä, O. (2022). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390>
- Mankki, V., Mäkinen, M. y Riihinen, P. (2020). Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1672653>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Klassen, R. M. (2023). *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*. Springer.
- Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A. y Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions. *Teaching and Teacher Education*, 11, 103660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2022). *Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España.
- Montero, A. y Fernández, M. B. (2022). From incentivizing demand to regulating the offer: Chilean admission policies in teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 30(26), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- Neugebauer, M. (2013). Who chooses to study education – and why? An empirical examination of the thesis of negative selection into the teaching profession. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OCDE. (2017). *PISA in Focus. What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/87acdc87-en>
- Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A. y Sureda-Negre, J. (2021). Admission tests model to pre-service teacher students admission based on a participatory design approach. *Revista de educación*, 393, 261-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2021). *Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/08/documento-final-la-educaciobn-que-queremos.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2024). *Education Policy Outlook 2024. Reshaping teaching into a thriving profession from ABCS to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

- Park, H. y Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Parker, S. (2018). *Literature Review on Teacher Education Entry Requirements*. University of Glasgow.
- Tracz, S., Torgerson, C. y Beare, P. (2017). The NCTQ Selectivity Standard and Principal Evaluation of Teacher Preparation. *Teacher Educator*, 52(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1186766>
- Valero, A. (2023). *La dimensión socioemocional del profesorado en las políticas de admisión a la formación inicial docente* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109992>
- Valle, J. y Matarranz, M. (2023). *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente*. Dykinson.
- van Overschelde, J. P. y Wiggins, A. Y. (2020). Teacher Preparation Pathways: Differences in Program Selection and Teacher Retention. *Action in Teacher Education*, 42(4), 311-327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1656116>
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vilppu, H., Laakkonen, E., Haataja, E., Tolvanen, A. y Metsäpelto, R. L. (2024). Exploring the reliability and validity of multiple mini-interviews in admission to teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 10.1080/02619768.2024.2351068
- Walsh, K., Joseph, N. y Lewis, A. (2016). *Within Our Grasp Achieving Higher Admissions Standards in Teacher Prep*. NCTQ.

5



Teacher Training and Professionalization: A Comparative Analysis of Portuguese policies within the European Context

*Formación y Profesionalización Docente:
Un Análisis Comparativo de las Políticas
Portuguesas en el Contexto Europeo*

**Marta Almeida*;
Estela Costa****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44078

Recibido: 15 de enero de 2025

Aceptado: 22 de abril de 2025

* MARTA ALMEIDA: UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. **Datos de contacto:** E-mail: mialmeida@ie..ulisboa.pt

** ESTELA COSTA: UIDEF, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Datos de contacto:** E-mail: ecosta@ie.ulisboa.pt

Resumen

Este estudio investiga la evolución de las políticas de formación docente y el acceso a la profesión en Portugal, dentro del marco europeo más amplio, destacando la influencia de procesos regulatorios transnacionales como el Proceso de Bolonia. Basado en la sociología política de la acción pública, la investigación conceptualiza la política como una forma de acción pública moldeada por la multirregulación, que abarca dinámicas regulatorias transnacionales y su interacción con contextos nacionales. Utilizando un enfoque fenomenológico-interpretativo y un análisis documental, explora cómo los marcos nacionales y supranacionales interactúan y se reflejan en las políticas que regulan la certificación docente y la formación inicial. El estudio examina los procesos de recontextualización de políticas, incluida la adaptación de Portugal a las directrices europeas, como la transición hacia la exigencia de un título de máster para la docencia y la creación de nuevos perfiles profesionales. También destaca las tensiones entre las tradiciones nacionales y los objetivos de convergencia europea, mostrando cómo estas dinámicas generan traducciones políticas híbridas. Al abordar la interacción entre fuerzas locales y transnacionales, el estudio resalta las complejidades de la regulación transnacional y su influencia en la alineación de las políticas nacionales con las directrices europeas, así como las implicaciones más amplias para la profesionalización en el ámbito docente.

Palabras clave: Políticas de formación docente; regulación transnacional; sociología política de la acción pública; Portugal; Europeización de la educación.

Abstract

This study investigates the evolution of teacher training policies and entry into the teaching profession in Portugal within the broader European framework, emphasizing the influence of transnational regulatory processes such as the Bologna Process. Grounded in the political sociology of public action, the research conceptualizes policy as a form of public action shaped by multiregulation, encompassing transnational regulatory dynamics and their interaction with national contexts. Using a phenomenological-interpretative approach and documentary analysis, it explores how national and supranational frameworks interact and manifest in policies governing teacher certification and initial training. The study examines processes of policy recontextualization, including Portugal's adaptation to European guidelines, such as the transition to a master's degree requirement for teaching and the creation of new professional profiles. It also highlights the tensions between national traditions and European convergence objectives, showing how these dynamics result in hybrid policy translations. By addressing the interplay between local and transnational forces, the study underscores the complexities of transnational regulation and its influence on aligning national policies with European directives, as well as the broader implications for professionalization in the teaching field.

Keywords: Teacher education policies; transnational regulation; political sociology of public action; Portugal; Europeanisation of education.

1. Introduction

The Europeanisation of education constitutes a major force in the reconfiguration of public policy across Europe, particularly within higher education and the teaching profession. Policy frameworks governing access to the teaching profession have been influenced by the European Commission, in accordance with the broader objective of advancing the Europeanisation of education. The focus on teachers' careers and training remains one of Europe's key priorities, driven by the widespread teacher shortages affecting the continent (Alan *et al.*, 2013). Far from being a linear or universally agreed-upon process, it involves a complex interplay of actors, instruments, and political rationalities that have collectively redefined governance structures, institutional autonomy, and the roles of education itself.

This is a process through which European elements are incorporated into national policies via forms of *soft governance*, such as the Open Method of Coordination. This governance model does not impose binding rules, but instead operates through the establishment of common goals, the use of indicators, and the dissemination of best practices, gradually influencing the behavior of member states (Radaelli, 2000). Some authors highlight the centrality of a data-driven coordination logic, which fosters international comparisons that directly shape national education agendas. Through instruments such as PISA and other educational benchmarking instruments, a culture of quantification and performativity is consolidated, wherein education systems are continuously evaluated, compared, and adjusted based on the results obtained (Grek & Lawn, 2009).

This rationality extends to the technical instruments of the Bologna Process, which function as tools of governance. Instruments like the ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) and the Diploma Supplement cease to be merely administrative mechanisms and instead take on regulatory roles, shaping educational subjects through the standardization of curricula, assessment systems, and learning outcomes (Fejes, 2008).

The reforms resulting from this process are also reflected in the transformation of university governance, characterized by the adoption of models aligned with corporate logic. This shift leads to centralized decision-making, the professionalization of academic management, and the redefinition of the role of faculty members, who increasingly operate under institutional targets and external policy frameworks (Kim, 2009).

The article explores the evolution of policies regarding teacher training and entry into the teaching profession in Portugal and the broader European context, during a period marked by increasing openness of national policies to transnational regulatory processes (Barroso, 2005; Djelic & Shalin-Andersson, 2006). This phenomenon became particularly pronounced in the final decades of the twentieth century and the early twenty-first century, especially within the context of constructing a European identity and the Europeanization of public policy (Radaelli, 2000; Grek & Lawn, 2009). The process of building a European power bloc has fostered the emergence of new dynamics between state and non-state actors, resulting in notable repercussions for the redefinition of the state's role (Barroso, 2005; Antunes, 2005).

The study investigates the new modes of educational regulation that have emerged, specifically examining how European and national frameworks interact and manifest in policies governing access to the teaching profession and initial teacher training. These dynamics illustrate phenomena of policy recontextualisation (Ball, 1994).

Therefore, the research examines how the teacher training guidelines produced and disseminated by the intergovernmental platform (CI) coordinating the Bologna Process are reflected in national policies regulating teacher preparation and professional access. Specifically, it aims to: (i) characterise the regulatory framework in place prior to Portugal's adherence to the Bologna Process; and (ii) analyse the guidelines issued under the Bologna Process regarding initial teacher training and certification across Europe, as well as their implications for national policy.

Adopting a phenomenological-interpretative approach (Smith *et al.*, 2009), the study employed documentary analysis. The documentary corpus encompassed both national and supranational sources. The national corpus comprised documents on the design and implementation of policies regulating access to the teaching profession and teacher training, as well as records contextualising the sociopolitical landscape and the circulation of ideas surrounding teaching professionalisation across different periods. The supranational corpus included documents produced by transnational entities, particularly those related to the development of the European Higher Education Area (EHEA) and teacher training.

The text is organized into four sections, in addition to the introduction. The first section situates the study within the sociology of public action, clarifying the key concepts that underpin the discussion of the findings. The second section outlines the methodology adopted. The third section presents and discusses the results, covering: (i) teacher training policies in the context of the state's reconfigured role and new modes of educational regulation; (ii) the Bologna Process's recommendations, particularly regarding teacher certification and the design of initial teacher training; and (iii) the principal transformations observed in Portugal in pursuit of European convergence, including a comparative analysis of how these guidelines have been implemented in Portugal and other EHEA countries. The article concludes with succinct final remarks.

2. Transnational Regulation: The Role of Knowledge in Shaping Public Action

The article builds on the concept of policy as a form of public action (Commaille, 2004). We examine public education policies – “understood as communicational and social spaces in which different modes of relation with the educational world are expressed and interact” (Carvalho, 2006, p. 38) – as products shaped by the contributions of a constellation of actors, both state and non-state, throughout their formulation (Fontdevila, Verger & Avelar 2022).

This perspective challenges a linear, hierarchical view of governance processes in public policy analysis, enabling the observation of the multiple contexts involved and the relationships established among them. To this end, we adopt the concept of regulation, which encompasses both “the way in which the rules guiding actors' actions are produced and applied” (control) and “the way in which those same actors appropriate and transform those rules” (autonomy) (Barroso, 2006, p. 12). Particularly relevant is Barroso's (2006) concept of multiregulation, which highlights the multiplicity of regulatory dynamics at play, along with the adjustment and readjustment processes driven by the diverse logics of various actors operating across different scales and pursuing distinct interests (Barroso, 2006, p. 64). The generation and translation of knowledge, along

with the formulation and policy, enactments are deeply interconnected. Thus, our perspective involves examining the interplay between transnational regulatory processes in rule-setting and their reception within national contexts (Djelic & Sahlin-Anderson, 2006), highlighting the importance of contextual specificities, which must be analyzed in light of their unique characteristics and practices.

The activity of translation becomes central to the ‘reading’ and adaptation of scripts developed at the supranational level (see Callon, 1986; Czarniawska & Sevón, 1996, 2005). Translation serves as a mediating process through which global ideas are interpreted, recontextualized, and reshaped to align with national and local contexts. It plays a central role in mediating the interplay between global policy frameworks and their enactment in national or organizational contexts, revealing how meaning, agency, and structure are co-constructed in the movement of ideas.

Therefore, translation is a dynamic and strategic process through which actors define roles, align interests, and build networks (Callon, 1986). It goes beyond adapting knowledge or practices, involving the mobilisation of actors, construction of legitimacy, and negotiation of meaning. Czarniawska and Sevón (1996, 2005) complement this by framing translation as the adaptation of practices, ideas, or knowledge between organisations or contexts. Rather than a literal transfer, it entails a transformation shaped by cultural, organisational, and situational factors, privileging contextual specificities in the reinterpretation of supranational scripts at the local level. By understanding knowledge as contextually situated, regardless of its origin or modes of circulation, we argue that its transfer entails continuous processes of reinterpretation and adaptation to specific socio-political and cultural settings (Nassehi, 2008; Sturdy, 2008). This perspective resonates with Steiner-Khamsi (2004, 2012), who asserts that policy borrowing is neither neutral nor linear but is instead shaped by selective appropriation and the strategic mobilisation of external references. In this view, knowledge does not circulate in a fixed or unaltered form; rather, it is continually reshaped through its interaction with local discourses, interests, and power dynamics, as also highlighted by Nóvoa and Yariv-Mashal (2003) in their examination of the global flow of educational models.

Therefore, external models are not simply transplanted into national public policies but are instead reappropriated, reinterpreted, and adapted. In the sociological sense, these models are ‘translated’ (see Czarniawska & Sevón, 1996, 2005), resulting in hybrid reconstructions that integrate both internal and external elements (see Hassenteufel, 2004).

Portugal’s participation in the development of a European higher education policy in the field of teacher training serves as an illustration of the phenomena of policy transfer and translation. This takes place within the broader context of intensifying transnational regulatory processes and the emergence of a new global political arena (Lingard & Rawolle, 2004), characterised by the growing permeability of national contexts to external directives (Barroso, 2005; Djelic & Sahlin-Anderson, 2006) and the identification of ‘cross-effects’ between contexts (Lingard & Rawolle, 2004).

3. Methodology

This study adopts a phenomenological-interpretative approach (Smith *et al.*, 2009), employing documentary analysis techniques (Asdal & Reinertsen, 2021) suitable for examining the content of documentary sources. The analysis covers the period from 1986, marked by the publication of Portugal’s Basic Law on Education, which shaped

policies on teaching access and training before the Bologna Process, to the present day (2023), encompassing the development of the European Higher Education Area (EHEA). To align with the study's objectives, the documents included in the sample were selected based on the following criteria: relevance to the research, public availability, credibility of the source (official or otherwise reliable), and temporal relevance.

The choice of the Basic Law of the Education System (Law No. 46/86, of 14 October) as the key temporal marker is methodologically justified by its role as a turning point in Portuguese educational policy, namely regarding the qualifications required for teaching. Before it was implemented, teaching qualifications ranged from a bachelor's degree to a licentiate degree, resulting in disparities among professionals across different levels of the non-higher education system.

The assembled corpus (Appendix 1) comprises a diverse range of materials, including national documents concerning the organisation of initial teacher education both before and after Portugal's adherence to the Bologna Process. These include legislative texts that are essential for analysing the impact of Portugal's integration into the Bologna Process and for contextualising the temporal and social settings of the two periods under study. The corpus also contains press clippings and records of interventions by trade unions and professional associations. In addition, it includes international documents, such as guidelines from the Council of Europe (CE) for the education sector —including declarations issued by European intergovernmental platforms, recommendations on teacher education, and reports on the implementation of these guidelines in regions affected by the Bologna Process —alongside other international texts deemed relevant to the study's objectives.

This methodological framework allows a comprehensive analysis of the interplay between national and transnational influences in the policies surrounding teacher training and access to the profession.

4. Results and Discussion

4.1. European Higher Education Governance: Policy Convergence and Transnational Regulation

The late 20th century saw a growing influence of transnational regulatory processes on national policies, marked by increased openness to external participation. This shift drove significant reforms in the education sector, with policy-borrowing mechanisms (Ball, 2004) playing a central role in shaping national agendas. Key decisions increasingly occurred in supranational forums, where models, guidelines, and programmes were developed, fostering collective action through collaborations among diverse actors in movements, alliances, and campaigns (Antunes, 2007).

The Europeanisation of education, particularly higher education, is most prominently reflected in the establishment of the European Higher Education Area (EHEA), within the framework of the European Education Area (EEA). This initiative was first articulated in the European Commission's 1995 White Paper on Education and Training, which called for policy convergence to address the challenges of globalisation (Ceia, 2015).

While reforms in European higher education were already underway during the 1990s, the Bologna Process accelerated these efforts, formalising the creation of the EHEA (Enders *et al.*, 2011; Keeling, 2006). The EHEA embodies a strategic vision for Europe

built on three key dimensions: fostering a shared European cultural identity, establishing mechanisms for supranational governance and geopolitical influence (Dale, 2009), and advancing the economic capitalisation of knowledge (Etzkowitz & Leydesdorff, 2001).

The creation of the EHEA led to the establishment of new transnational governance structures, including the Bologna Follow-Up Group (BFUG), an intergovernmental platform uniting education ministers from across Europe and the European Commission. Operating under the Open Method of Coordination (OMC)¹, the BFUG is characterised by non-hierarchical relationships among its members, exemplifying the evolution of governance processes in Europe (Borrás & Jacobsson, 2004). An analysis of the documents issued by the intergovernmental platform highlights the expanded participation of other actors in the processes of reflection on higher education (Almeida & Costa, 2020). The achievement of ambitious goals in higher education requires coordinated efforts among different levels of governance and responsible entities. While higher education institutions play a central role, the structural and financial challenges they face go beyond their ability to resolve them independently. In this context, the ministers responsible for the sector recognize the need for comprehensive support and strategic decisions from national governments and European bodies, as emphasized in the following statement:

“Ministers understand that there are obstacles inhibiting the achievement of these goals and these cannot be resolved by Higher Education Institutions alone. It requires strong support, including financial, and appropriate decisions from national Governments and European Bodies” (BD, 2003).

Currently, the EHEA provides for the involvement of diverse actors, classified into three categories: member, consultative member, and partner.

It is also evident that the guidelines produced by BFUG have been translated into various convergence strategies. These include the harmonisation of higher education cycles (Bologna Declaration, 1999; Dublin Descriptors, 2000; Prague Declaration, 2001; Berlin Declaration, 2003), the establishment of an equivalent degree system within the EHEA (Bologna Declaration, 1999; Prague Declaration, 2001; Berlin Declaration, 2007), the flexibilisation of academic pathways and training profiles (Bologna Declaration, 1999; Prague Declaration, 2001; Berlin Declaration, 2003; Leuven Declaration, 2009), and the facilitation of European mobility across countries and institutions (Prague Declaration, 2001; Berlin Declaration, 2003; ECTS, 2004; ERASMUS, European Parliament, and European Council, 2003).

In Portugal, the guidelines were incorporated into the legal framework governing higher education degrees and diplomas (Decree-Law No. 74/2006, of 24 March). This involved restructuring the previous four-degree system (bachelor's, licentiate, master's, and doctoral degrees) into a three-cycle system with shorter, standardised durations, requiring the elimination of the bachelor's degree:

“The adoption of the three-cycle model for the organisation of higher education; the transition from an education system based on the transmission of knowledge to one based on competencies; the adoption of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), based on student workload” (Decree-Law No. 74/2006, of 24 March).

¹ Open Method of Coordination: “In the fields of Education and Training, Member States have agreed to work together through the ‘open method of coordination’ (OMC), whereby they fix common policy objectives and work to meet them by creating national plans, sharing good practices, setting benchmarks and monitoring progress statistical indicators. In this process, the European Commission plays the role of facilitator” (CE, 2007).

Regarding the new training pathways and profiles, it has been regulated through measures such as the diploma supplement and the recognition of prior learning (Decree-Law No. 42/2005, of 22 February; Ordinance No. 30/2008, of 10 January). In terms of mobility, initiatives like the European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS, 2003) were reinforced, coordinated by a central agency with national branches, including Portugal's Erasmus+ Youth in Action National Agency (Council of Ministers Resolution No. 15/2014).

Similarly, the European convergence challenge is underpinned by a system of shared responsibility and "mutual oversight" (Carvalho, 2013; Carvalho & Costa, 2017), embodied in the creation of European and national agencies and the use of evaluation and accreditation as regulatory instruments. For instance, at the supranational level, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) was established, while in Portugal, a counterpart agency, the Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (A3ES), was created (Decree-Law No. 369/2007, of 5 November):

"The mission of A3ES is to ensure the quality of higher education in Portugal through the evaluation and accreditation of higher education institutions and their study cycles, as well as through the performance of functions inherent to Portugal's integration into the European system of quality assurance in higher education." (A3ES, nd).

Therefore, both the establishment of rules and the creation of mechanisms to verify their application within the context of the Bologna Process (e.g., A3ES, Decree-Law No. 369/2007, of 5 November) illustrate transnational governance mechanisms (Djelic & Sahlin-Anderson, 2006).

4.2. European Frameworks for Teacher Certification and Professional Entry

Teacher training has been recognised as a priority in European policies, highlighting teachers as "key actors in the way education systems evolve" (EC, 2005, p. 1). Thus, within the European framework, particular attention was given to policies regarding the teaching profession, emphasising the need to develop guidelines for European teachers. This is reflected in the progress report jointly produced by the European Council and the European Commission (EC, 2004).

In this context, the creation of common reference frameworks for professional qualifications, such as the European Qualifications Framework, was recommended, including a specific framework dedicated to teacher training:

"This report recommended that European common references and principles in a few areas, including the competences and qualifications of teachers and trainers, should be developed 'as a matter of priority' (EC, p. 28).

Similarly, the implementation report of the Lisbon Strategy (EC, 2005) reiterated the need for standards in initial teacher education to address the contemporary educational challenges of modern societies. This was materialised in 2005 with the introduction of the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (CEPTCQ, 2005, 2007) and the announcement of recommendations to improve teacher education (EC, 2007). Some view this focus on teacher training as an effort to standardise teacher education across Europe (Beijaard *et al.*, 2005).

It is worth noting that the CETCQ (2005) is structured around four key pillars: raising the qualification level required to enter the profession, embedding the profession within a lifelong learning framework, incorporating opportunities for professional mobility, and emphasising professional training based on partnerships between higher education institutions (HEIs) and educational settings. It also stipulates that access to the teaching profession requires certification at the higher education level through multidisciplinary courses. These courses encompass:

“Extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of the social and cultural dimension of education” (CEPTCQ, 2005, p. 2).

4.3. Portuguese Policies on Teacher Training Before Bologna

In Portugal, the Basic Law of the Education System (Law No. 46/86, of 14 October) was the first to formally stipulate that teaching qualifications could range from a bachelor's degree to a licentiate degree. This legal framework marked an important step in the regulation of teacher education. During the 1990s, there was a clear move towards raising academic standards for entry into the teaching profession that culminated in the approval of Law No. 115/97, of 19 September. This Law established the licentiate degree as the minimum academic qualification required to teach at all levels of non-higher education. This shift reflected broader efforts to professionalise teaching and align teaching with evolving European standards² (see Appendix 1). This represented a pivotal moment, as it standardised qualifications for educators across all levels of non-higher education and contributed to the enhanced social recognition of the teaching profession, regardless of the level at which teachers operated.

Initial teacher training was provided by polytechnic and university subsystems. Polytechnic institutions trained educators for early childhood and basic education (up to the sixth year), while universities trained teachers for grades 7 through 12. Both systems included a pedagogical-didactic component combined with real-world practice, enhancing the technical and pedagogical preparation of future teachers.

Although the licentiate degree requirement represented a significant milestone in professionalising the teaching career, “contradictory processes of deprofessionalisation (or proletarianisation)” (Nóvoa, 1992, p. 18) persisted. For example, the strong intervention of the state in regulating initial teacher education, career paths, and professional standards limited the autonomy and self-governance of the teaching profession. By reducing teachers to the status of state-employed technicians, this dynamic hindered their professional autonomy and capacity for self-management.

4.4. Discursive Convergence, Practical divergence: Translation of Policies on the Teaching Profession

As previously argued, the challenge of European convergence lies in translating the supranational policies of Bolonha Process into national contexts. In Portugal, the alignment with common European standards is demonstrated by Decree-Law No. 42/2005, of 22 February, and subsequent regulations, including Ordinance No. 30/2008, of 10 January.

² Appendix 1 presents several documents including, in chronological order, the main legal instruments related to access to the teaching career and professional qualifications, approved in Portugal between 1986 and 2023.

In Portugal, alignment with common European standards is evidenced by Decree-Law No. 42/2005, of 22 February, and subsequent regulations, including Ordinance No. 30/2008, of 10 January. In the field of teacher training, particular emphasis has been placed on adapting European guidelines to the national context. This is illustrated in Appendix 1, which presents the key legislative measures that have shaped the teaching profession in the post-Bologna Process period.

This alignment is reflected in efforts to adapt to existing professional profiles, such as the General Profiles for all teaching cycles, and the Specific Performance Profiles for Early Childhood Educators and Primary School Teachers (Articles 8 and 9 of Decree-Laws No. 240/2001 and No. 241/2001, both of 30 August).

The changes introduced have given rise to a variety of effects, sparking debate and generating tensions. Compliance with the Bologna Process is embedded in the Legal Framework for Professional Qualification for Teaching (Decree-Law No. 43/2007, of 22 February), which introduced four significant changes. Firstly, it raised the minimum qualification required for entry into the teaching profession, establishing the universal requirement of a master's degree and replacing the previous possibility of entry with only a bachelor's degree. Secondly, it introduced new professional profiles, thereby broadening the pedagogical competencies expected of teachers. Thirdly, it outlined the curricular structures of Initial Teacher Training programmes, ensuring closer alignment with European guidelines. Lastly, it defined the core training components and allocated time to each, based on four key curricular elements: subject knowledge, pedagogical knowledge, learner guidance skills, and an understanding of social and cultural dimensions (Council of Europe, 2007).

Moreover, although the elevation of the required academic degree enhanced professional qualifications, it did not bring about significant changes to the overall duration of professional training or the length of initial teacher education programmes. Previously, teacher education led to a licentiate degree, typically completed over four to five years. In aligning national policy with European guidelines, the total duration of training remained essentially unchanged, with the qualification requirement shifting from a licentiate to a master's degree (Decree-Law No. 43/2007, of 22 February).

One of the main benefits of this measure for the teaching profession was the standardisation of the academic qualification required for educators and teachers across all levels of non-tertiary education in Portugal. This reform contributed to enhancing the professional status and social recognition of teachers, particularly those working in early childhood and primary education.

Likewise, the teacher training model was also impacted, shifting from an integrated structure to a sequential model organised into two distinct cycles. An important feature of this reform was the introduction of the bachelor's degree in Basic Education, which became a prerequisite for admission to master's programmes in teacher qualification. Characterised by a generalist orientation and the absence of a clearly defined professional profile, this model gave rise to tensions, particularly due to the separation between theoretical and practical components of training. This approach illustrates a hybrid adaptation of European directives to the national context, blending both internal and external elements in the reconfiguration of teacher education (Hassenteufel, 2004).

Also significant was the creation of new professional profiles. For the first time, it became possible to obtain simultaneous qualifications for teaching at multiple educational levels, such as early childhood education and the 1st cycle of Basic Education, or

teaching in the 1st and 2nd cycles across five subject areas (Decree-Law No. 43/2007). Decree-Law No. 43/2007 introduced significant changes to the Portuguese educational system, particularly regarding teaching qualifications. This legislation prioritizes a broader approach to educational levels and cycles, promoting greater mobility between them. As stated in the legal text:

“In defining the domains of qualification for teaching, this new system prioritizes a broader scope of educational levels and cycles to enable greater mobility for teachers between them. This mobility allows teachers to accompany students for a longer period, facilitates the flexibility of human resource management within the education system, and enhances professional career trajectories” (Decree-Law No. 43/2007).

This perspective reflects an effort to align the needs of the education system with the dynamics of teachers’ professional development, while promoting pedagogical continuity and more efficient human resource management. The reconfiguration is understood as a strategy to meet systemic needs by enabling teacher mobility and enhancing versatility. However, the introduction of the “super-teacher” role—qualified to teach multiple subject areas in the 2nd cycle—proved unsustainable and was repealed in 2014 (Decree-Law No. 79/2014, of 14 May).

These developments illustrate processes of policy translation and recontextualisation, characterised by both continuity and disruption.

Furthermore, the regulation of the Bologna Process also served as a pretext for reinforcing state intervention in the governance of the teaching profession. This is exemplified by the introduction of knowledge assessment exams as a prerequisite for entry into the profession (Regulatory Decree No. 3/2008, of 21 January). Despite the absence of explicit EU guidelines regarding qualification validation, the Portuguese government justified these measures as necessary for raising professional standards, as emphasised in the decree:

“The changes introduced by this decree-law [...] ensure that those obtaining permanent positions meet, beyond any doubt, all the requirements for the teaching profession, introducing a knowledge evaluation test as a prerequisite for applying to recruitment processes” (Decree-Law No. 15/2007, of January 19).

The implementation of the exam faced strong opposition from the teaching community. The Largest National Trade Union Federation highlighted:

“Teachers made it clear, through protests, strikes, and petitions, that they wished to eliminate the career division, revoke the entrance exam, and reconsider the assessment model. [...] The imposition of the exam exacerbates inequalities, discrimination, and injustices, as well as raising questions about its legality” (FENPROF, 2009).

The controversy persisted for years, as reported in the press:

“The Knowledge and Skills Assessment Test (KSAT) sparked strong opposition: teachers organised protests, strikes, and boycotts, and the unions filed 20 precautionary measures against the test.” (Newspaper *Jornal de Notícias*, 2014).

“The administrative and tax courts (TAF) of Lisbon, Beja, Coimbra, and Ponta Delgada, on Tuesday, the day before the exams were due to begin, summoned the Ministry of Education and Science (MEC) following the interim measures filed by the unions (...) in an attempt to halt their implementation” (Newspaper *Diário de Notícias*, 2015).

The KSAT was perceived as a setback, subjecting teachers to state oversight, their primary employer, for the revalidation of their professional qualifications. This measure weakened teacher autonomy and undermined the reputation of training institutions. It was only in 2016 that the state reversed its position, repealing the KSAT (Law No. 16/2016, of 17 June).

In the context of discussions about the evaluation of qualified professionals, understanding the impact and justification of public policies becomes crucial. Specifically, the debate surrounding the implementation of KSAT to validate the competencies of already certified professionals raises questions about the effectiveness and legitimacy of such measures. In this regard, the National Federation of Teachers (FENPROF), in 2013, emphasized the importance of thoroughly understanding the profile of the professionals affected by these proposals, arguing that such analysis highlights the inconsistencies and potential harm of this approach:

“It is essential for the deputies to truly understand who the professionals are that the government wants to subject to an “exam” to allegedly verify whether they meet the “minimum requirements” for practicing the profession for which they are qualified. A concrete understanding of these professionals’ “profiles” is a strong argument to demonstrate the absurdity of this test” (FENPROF, 2013).

Having completed the description of Portugal’s path in aligning with European standards, we now move on to analyse the effects of the Bologna Process on the harmonisation of Higher Education in Europe.

4.5. Portugal in Europe: Harmonizing Policies on the Teaching Profession

The strategies adopted by Portugal in aligning with supranational guidelines for the EHEA and Initial Teacher Training highlight the delicate balance between adhering to common operational standards and preserving national traditions and unique characteristics. Recognizing that similar challenges have likely been faced by other EHEA member states, this section examines the impacts of transferring and adapting European directives within the Portuguese context, focusing on the realization of the overarching goal of harmonizing higher education across Europe.

This analysis unfolds in two key phases: first, by identifying trends in the approaches adopted by European countries to achieve the Bologna objectives; second, by positioning Portugal within these broader European trends. To guide the analysis, the following dimensions were established: recruitment processes, professional qualification requirements, duration of training, training models, and the supervised teaching practice component (Table 1)

Table 1.

European Trends in Initial Teacher Training vs. Portugal's Adaptations

Dimensions	European Trends	Portugal
Recruitment	• Open, decentralized recruitment at the local or school level.	Divergence Centralized recruitment. Open recruitment only available after the closure of national recruitment.
Professional Qualification	• General access requirements to higher education.	Divergence Specific requirements for access to the Mastr's degree for teacher qualification, with the minimum number of ECTS credits for each training component. Evaluation of written and oral proficiency in Portuguese language by the institutions. State regulation.
Training Duration	• Highly variable duration (between 2 and 5 years). • Typically requires a bachelor's degree for the first education levels (3 or 4 years), and between 4 and 5 years for the equivalent of the 2nd and 3rd cycles. • Typically requires a master's degree, with a 5-year duration for secondary education.	Divergence Duration between 4 and 5 years for all education levels. Master's degree required for all levels (France, Iceland, and Italy).
Initial Training Models	• Initial training organized into a general and a professional component.	Convergence Integrated model for Early Childhood Educators and Primary and Secondary Education.
	• Integrated model for Early Childhood Educators and Primary and Secondary Cycles.	Divergence Exclusively sequential model.
	• Variability in the model adopted for training teachers for the 3rd cycle.	Divergence Exclusively sequential model.
	• Sequential model (specialization in disciplinary areas).	Convergence
Supervised Teaching Practice Component	• Early Childhood Educators and Primary and Secondary Cycles – 1/3 practical component.	Convergence
	• 3rd cycle – Practical component lower than the previous cycles.	Convergence
	• Mandatory practical training component.	Convergence

Sources: CNE³, 2016; Eurydice, 2013, 2014, legislation

The data support the idea that, despite many similarities in teacher training policies at both European and global levels, significant variation in their implementation persists, as previously noted by Schwille and Dembélé in 2007.

As shown in Table 1, the European Commission's guidelines are interpreted in varied ways, leading to a range of national solutions. This reflects the non-linear translation of European directives and highlights ongoing processes of reinterpretation and adaptation within specific national contexts (Nassehi, 2008; Sturdy, 2008). Moreover, the analysis reveals international trends that align with the Portuguese case, indicating progress towards greater harmonisation of higher education training in Europe, particularly in relation to teacher education policies.

In addition, international trends can be identified that align with the Portuguese case, signaling progress towards the harmonisation of higher education training across Europe, particularly in the field of teacher education policy. Firstly, convergence is evident in the structuring of courses into two components: general and professional training. Secondly, these convergence trends encounter challenges during adaptation, shaped by established national and institutional conceptions and practices regarding teaching and the teaching profession (Caena & Margiota, 2010).

Likewise, in line with European guidelines, all national contexts emphasize the requirement to include a real-world training component. The adoption of the sequential model for training non-generalist teachers, with a five-year duration for more advanced education levels, is also a common feature in initial teacher training policies across different European countries, including Portugal. Yet, despite efforts to promote alignment with common standards, full convergence has not been achieved. Divergences remain visible in access conditions and in Portugal's discontinuation of the integrated model for early childhood and primary teacher education. According to the National Education Council (CNE, 2016), the structure of initial teacher education across Europe in 2016 remained highly diverse, reflecting a range of national approaches to preparing future educators. Typically, teacher education programmes comprised two main components: a general academic component, focused on subject knowledge, and a professional component, which included practical training in schools.

For early childhood and primary education, the integrated model was the most prevalent across Europe. However, France and Portugal stood out for adopting exclusively a sequential model. In countries such as Ireland and Poland, both models were available, although the integrated approach was generally preferred. In England, by contrast, the sequential model was more commonly used (CNE, 2016).

At the lower secondary level, a more mixed picture emerged. In countries like Belgium, Denmark, Germany, Slovakia, and Turkey, only the integrated model was offered. Conversely, France, Italy, Spain, Hungary, Estonia, Cyprus, and Luxembourg provided only sequential programmes. In countries where both models coexisted, the integrated model tended to predominate (*idem*).

For upper secondary education, many countries offered both models. Some systems, such as those in Germany and Slovakia, relied exclusively on the integrated model across all education levels. In contrast, France and Portugal were among the few that maintained a fully sequential approach throughout the teacher education continuum (*idem*).

In Portugal, the departure from broader European trends is particularly evident in the adoption of a sequential training model across all levels of education. This marks a significant shift from the pre-Bologna Process tradition, which employed an integrated model for the training of early childhood educators and teachers of the 1st and 2nd cycles of Basic Education (CNE, 2016).

A critical issue in the context of teacher education for the early years is the separation between theoretical instruction and professional practice. While in most European countries a bachelor's degree constitutes the minimum qualification for entering the profession, Portugal mandates a master's degree as a universal requirement for early childhood educators and primary teachers, as stipulated in Decree-Law No. 43/2007:

“The definition of professional qualification in the teaching domains covered by this decree-law continues to encompass the same level of professional qualification for all teachers, thereby maintaining the principle already adopted in the 1997 amendment to the Basic Law of the Educational System. With the restructuring of higher education study cycles in the context of the Bologna Process, this level will now correspond to a master's degree, demonstrating the effort to raise the qualification level of the teaching” (Decree-Law No. 43/2007, of February 22).

This option is adopted by only three other countries: France, Iceland, and Italy (CNE, 2016).

As of 2016, the duration and academic level of initial teacher education in Europe continued to vary significantly across countries. For early childhood education, most countries required a bachelor's degree, typically lasting three to four years. However, in Germany, Austria, Slovakia, Malta, and the Czech Republic, the required qualification could be at the upper-secondary or post-secondary level, with programme lengths ranging from two years in Malta to five years in Austria. By contrast, countries such as Portugal, France, Iceland, and Italy continued to require a master's degree, thus aligning the qualification level for early childhood education with that demanded for teaching at higher educational levels.

Significant differences in access to the profession also persist. In most European countries, teacher recruitment follows an open and decentralised model, typically managed at the local or institutional level (CNE, 2016; Rodrigues *et al.*, 2019), characterized by open recruitment as the predominant method for teacher hiring, with responsibility for filling vacancies delegated to local authorities or individual schools. Countries such as Belgium, Denmark, the Netherlands, Hungary, Iceland, the Czech Republic, and Sweden use this decentralised approach. In contrast, in countries like Germany, Austria, Spain, France, Italy, Japan, Luxembourg, and Portugal, schools have a more limited role in the teacher selection process. For example, in Denmark, recruitment is managed by local authorities who delegate the task to schools, while in Ireland, teachers apply directly to advertised vacancies within schools (CNE, 2016).

In contrast, Portugal continues to rely on the national recruitment system that existed prior to the Bologna Process. Only in specific cases, when the needs of certain schools are not met through national competition, can locally hiring mechanisms be activated, though these still adhere to state-determined rules. This divergence highlights the centrality of the Portuguese state in regulating the teaching profession, maintaining substantial control over both training and access to the profession, in contrast to other countries in the EHEA.

5. Final Remarks

Between the late 20th and early 21st centuries, teacher education policy in Portugal underwent profound transformations in regulatory approaches, marked by an intensification of transnational influences and characterised by processes of multiregulation (Barroso, 2005). Within the broader context of the Europeanisation of education (Radaelli, 2000; Grek & Lawn, 2009), sustained efforts have been made to develop common guidelines not only for the teaching profession but also across various sectors of education and training. These initiatives aim to harmonise educational standards and practices across Europe, fostering greater coherence and collaboration within the European Education Area. Such efforts include the establishment of frameworks like the European Qualifications Framework, which facilitates the comparability of qualifications across national systems, as well as the promotion of shared standards in teacher education and professional development.

The Bologna Process had a significant impact on teacher education policy in Portugal (Almeida, 2015), generating both convergence and divergences with European standards. Its implementation brought substantial changes to the structure, content, and regulation of initial teacher education. One of the most relevant outcomes was the elevation of the minimum academic qualification required to enter the teaching profession across all levels of non-tertiary education. This measure aimed to enhance the professional status and social recognition of teachers.

Structurally, the Bologna Process introduced a shift from an integrated to a sequential model of teacher education. While intended to align with European norms, this restructuring led to a fragmentation between theory and practice, as well as tensions surrounding unclear professional identities, namely in the first cycle of Basic Education. The Bologna Process also encouraged the development of broader teaching profiles and facilitated cross-level qualifications, increasing teacher mobility across educational stages. Additionally, it provided a pretext for expanded state regulation. This included the controversial introduction of the Knowledge and Skills Assessment Test (KSAT) as a requirement for entering the profession, measure that faced widespread opposition and was eventually repealed.

Despite efforts to converge with European trends, such as the inclusion of practical components and the adoption of broader curricular frameworks, Portugal diverged in the decision to require a master's degree for all levels of teaching, including early childhood education, a stance shared with only three other countries (France, Iceland, and Italy).

Another lasting consequence of the reform wave triggered by the Bologna Process has been the maintenance of a fully centralised teacher recruitment system. Unlike the decentralised models adopted in many European countries, Portugal continues to rely on a national competition-based approach, reinforcing the central role of the state in regulating both access to the profession and teacher education itself.

Moreover, there were processes of redefinition of the State's role, and changes in the involvement of various actors, both state and non-state, national and international, in the formulation of policies for the sector, which were characterised by the intensification of transnational regulation phenomena and the embodiment of multiregulation processes (Barroso, 2006).

The national response to the Bologna Process reflects the influence of discourse generated by supranational bodies. Nevertheless, given the diversity of sources, forms, and

contents of knowledge at hand, the process of selecting which information to use (or not) is subordinated to political logics, interests, and power dynamics (Barroso, 2006, p. 989). Thus, we observed processes of recontextualization of European guidelines through reinterpretation (Nassehi, 2008; Sturdy, 2008), which serve to preserve national and institutional traditions and achievements (Neave, 2003), as well as professional legacies.

As demonstrated, the Bologna Process marks a transformation in the regulation of teacher profession-related policies, not only in Portugal but across member countries. Transnational regulation has been intensified in support of a unified Europe. The voluntary nature of national participation in the Bologna Process, along with the use of soft regulatory mechanisms and instruments (Jacobsson & Sahlin-Andersson, 2006) by European agencies, ultimately becomes an inevitability or ‘compulsory option’ (Nóvoa, 2010), driven by the commitment to a European identity space.

Phenomena of discursive convergence can be observed due to membership in a European identity space. However, the findings reveal the presence of national identity markers in the processes of translating external guidelines, processes that are historically contingent (Popkewitz, 2000). Differences emerge in the interplay between the transnational, collective dimension and national contexts. Tensions between commitments made at the supranational level and national heritage and legacy become apparent, resulting in the incorporation of knowledge that is “more symbolic than real” (Barroso, 2006).

Seizing the momentum of change brought by the Bologna Process, the incorporation of the State’s reformist agendas (along with those of other actors) is clear in the translation and contextualisation of policies. Thus, ongoing movements, characterised by continuities and discontinuities, translation and retranslation, contextualisation and recontextualisation of knowledge, are observed in the dialectical processes and adjustments between the actors.

6. Bibliography

- Almeida, M. (2015). Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: O Caso da Formação inicial de Professores. In A. Loss., A.P. Caetano, A.P., & J.P. Ponte (Org.), *Formação de Professores no Brasil e em Portugal. Pesquisas, Debates e Práticas* (pp.77-104). Curitiba: Appris. ISBN 978-85-8192-864-7.
- Almeida, M.; & Costa, E. (2020). A arquitetura de uma política transnacional de Ensino Superior para a Europa: o Processo de Bolonha. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, Número Especial – Processo de Bolonha, 17-38.
- Ala, C., Alain Michel, J.-C. Chabanne, D. Bucheton, P. Demougin, *et al.* (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* [Research report] (EAC-2010-1391). European Commission, Directorate General for Education and Training.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021). *Doing document analysis: A practice-oriented method*. SAGE Publications.
- Antunes, F. (2007). Das políticas europeias às políticas nacionais: Educação e professores em transição – Dúvidas, incógnitas e princípios comuns. In J.C. Morgado & A. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 14-27). Braga: CIED.

- Antunes, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da educação: Novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 71-86.
- Ball, S. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 847-859. <https://doi.org/10.1080/0141192042000282942>
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 129-142). Lisboa: EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300006>
- Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In D. Beijaard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 9-26). Netherlands: Springer.
- Borrás, S., & Jacobsson, K. (2004). The open method of coordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy*, 11(2), 185-208. <https://doi.org/10.1080/1350176042000207347>
- Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European teacher education: A fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317-331. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.317>
- Callon, M. (1986). *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* (pp. 196-233). London: Routledge & Kegan Paul.
- Carvalho, L.M. (2013). Mútua vigilância organizada. *Educação: Temas e Problemas*, 6(12-13), 61-74.
- Carvalho, L. M. (2006). Apontamentos sobre a relação entre conhecimento e decisão política. *Administração Educacional*, 6, 37-45.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: Atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 685-705. <https://doi.org/10.21573/vol33n3.51934>
- Czarniawska-Joerges, B., & Sevón, G. (Eds.). (2005). *Global ideas: How ideas, objects and practices travel in a global economy* (Vol. 13). Copenhagen Business School Press.
- Ceia, C. (2015). A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 314-327). Lisboa: CNE.

- Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Orgs.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Sciences Po.
- Czarniawska-Joerges, B., & Sevón, G. (Eds.). (1996). *Translating organizational change*. New York: de Gruyter.
- Dale, R. (2009). Contexts, constraints, and resources in the development of European education space and European education policy. In R. Dale & S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in education* (pp. 23-44). United Kingdom: Symposium Books.
- Djelic, M. L., & Sahlin-Anderson, K. (2006). *Transnational governance*. Cambridge University Press.
- Enders, J., De Boer, H., File, J., Jongbloed, B., & Westerheijden, D. (2011). Reform of higher education in Europe. In *Reform of higher education in Europe* (pp. 1-10). Brill.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2001). Introduction: Universities in the global knowledge economy. In H. Etzkowitz & L. Leydesdorff (Eds.), *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations* (pp. 1-5). London: Continuum.
- Fejes, A. (2008). European citizens under onstruction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2022). Sector privado y políticas públicas: Una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 133-150. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>
- Grek, S., & Lawn, M. (2009). A short history of Europeanizing education: The new political work of calculating the future. *European Education*, 41(1), 32-54. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410103>
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique*. Paris: Armand Colin.
- Jacobsson, B., & Sahlin-Andersson, K. (2006). Dynamics of soft regulations. In M.-L. Djelic & K. Sahlin-Andersson (Eds.), *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation* (pp. 247-265). Cambridge University Press.
- Keeling, R. (2006). The Bologna process and the Lisbon research agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00265.x>
- Kim, T. (2009). The academic profession in the age of globalization. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 93-102.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: The journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380. <https://doi.org/10.1080/0268093042000221716>

- Naesshi, A. (2008). Making knowledge observable: Short considerations about the practice of 'doing knowledge'. *Note for KNOWandPOL*, unpublished paper.
- Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's system of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164. <https://doi.org/10.1177/0895904803017001009>
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing: The formation of a European educational space. In M. Apple, S. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 9-27). Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and educational practices. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 19-45). State University of New York Press.
- Radaelli, C. M. (2000). Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. *European Integration Online Papers*, 8(4). <https://doi.org/10.2139/ssrn.302761>
- Rodrigues, A., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Miguéns, M., Félix, P., & Perdigão, R. (2019). Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. *Col. Estudos, CNE*.
- Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Global perspective on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: Sage.
- Steiner-Khamisi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamisi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamisi & F. Waldo (Eds.), *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education* (pp. 3-17). Routledge.
- Sturdy, S. (2008). Knowledge notes. Response to Armin Nassehi: "Making Knowledge Observable," *Project KNOWandPOL*, unpublished paper.

Appendix 1

Documents

A3ES, (nd) <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/missao>

CE (2020). Conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus do futuro (2020/C 193/04)

CE (2017) Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52017DC0248>)

CE (2021) Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). CEPTCQ (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Disponível em <https://lc.cx/QTr4qT>

CNE (2016) Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Relatório técnico.

CNE (2024). Dimensões estruturantes da profissão docente. Perspetivas nacionais e internacionais. Relatório Técnico.

Commission Directorate-General for Education and Culture (2005) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Commission of the European Communities [CEC] (2007). Improving the quality of teacher education: Communication from the commission to the council and the European parliament. Brussels: Communities, Commission of the European. Disponível em <https://lc.cx/gfduZk>

Declaração de Bolonha (1999). Disponível em <https://lc.cx/8RzC2b>

Declaração de Lisboa (2000). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Descritores de Dublin (2000). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Declaração de Praga (2001). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Declaração de Bergen (2005). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Declaração de Londres (2007). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Declaração de Berlin (2003). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Declaração de Leuvin (2009). Disponível em <https://lc.cx/wEcNC9>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfis Gerais definidos para todos os ciclos e os Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfis Específicos de Desempenho

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior em Portugal

- Decreto-Lei L n.º 74/2006, de 24 de março - regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior
- Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência
- Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro - constitui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - revogação da PACC
- Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro - provas de avaliação de conhecimentos no acesso à profissão
- Eurydice (2013). *Números-chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*. Disponível em <https://lc.cx/rfbjda>
- Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/
- European Commission (2005). *Relatório de implementação da Estratégia de Lisboa (EC, 2005)*. Disponível em https://lc.cx/72_DWf
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, COM. Disponível em <https://lc.cx/bvbsf3>
- FENPROF (2013) <https://www.fenprof.pt/OrchardCore.Search.Lucene/Search/Search?Index=&Terms=Prova+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o>
- FENPROF (2009). Disponível em <https://lc.cx/6C2Bq1>
- Jornal de Notícias (2014). Disponível em <https://lc.cx/U-IBof>
- Lei n.º 16/2016, de 17 de junho – estabelece a PACC.
- Official Journal of the European Union (2004). *Education and Training 2010, Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy. Joint Interim Report by the European Council and the European Commission on progress towards*. Disponível em <https://lc.cx/vmww6j>
- Parlamento Europeu, Conselho Europeu (2003). *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS)*.
- Portaria n.º 30/2008, de 10 de janeiro
- Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).
- Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) (2008, revisto em 2017). Profissionalização docente em Portugal: tensões e transições
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2014 - Agência Nacional Erasmus+ Juventude em Ação.

Legal Framework for Teacher Training and Recruitment in Portugal (1986–2023)

Year	Legal Document	Summary
1986	Law No. 46/86, of October 14	Basic Law of the Education System – establishes, among its principles, initial higher education teacher training.
1989	Decree-Law No. 344/89, of October 11	Legal framework for initial and continuous training of early childhood educators and basic and secondary education teachers. Defines professional qualification for entering the teaching profession: bachelor's for early childhood and 1st cycle teachers; licentiate for 2nd, 3rd cycles and secondary education teachers.
1990	Decree-Law No. 139-A/90, of April 28	Career Statute for Early Childhood Educators and Basic and Secondary Education Teachers (ECD) – establishes the rule of competitive examination as the standard and mandatory recruitment method.
1997	Law No. 115/97, of September 19	Establishes the licentiate degree as the minimum qualification for professional certification for all teachers.
AFTER BOLONHA PROCESS		
2001	Decree-Law No. 240/2001, of August 30	Approves the professional performance profile of early childhood educators and basic and secondary school teachers.
2001	Decree-Law No. 241/2001, of August 30	Approves specific professional performance profiles for early childhood educators and 1st cycle teachers.
2007	Decree-Law No. 15/2007, of January 19	Amends and republishes the Teacher Career Statute. Introduces an evaluation exam as a requirement for candidates applying for permanent teaching positions.
2007	Decree-Law No. 43/2007, of February 22	Legal regime for professional qualification for teaching in pre-school and basic and secondary education. Introduces a sequential model of study cycles and requires a master's degree for qualification.
2012	Decree-Law No. 132/2012, of June 27	Establishes the recruitment and mobility system for basic and secondary school teachers and specialized technicians, using professional graduation (classification and service time) as the ranking criterion.
2014	Decree-Law No. 79/2014, of May 14	Approves the legal regime for professional qualification for teaching in pre-school and basic and secondary education.
2014	Decree-Law No. 176/2014	Introduces English as a mandatory subject from the 3rd year of schooling. Defines qualifications to teach English in the 1st cycle and creates a new recruitment group.
2016	Law No. 16/2016, of June 17	Repeals the knowledge and skills assessment exam.
2018	Law No. 16/2018, of March 7	Creates the Portuguese Sign Language recruitment group.
2023	Decree-Law No. 32A/2023, of May 8	Regulates teacher recruitment and selection procedures for pre-school and basic and secondary education. Also addresses internal mobility, annual teacher management in public schools, and hiring of specialized training technicians.
2023	Decree-Law No. 80A/2023, of September 6	Establishes minimum scientific training requirements for disciplinary areas of recruitment groups and selection of post-Bologna teachers in school recruitment procedures.
2023	Decree-Law No. 112/2023, of November 29	Amends the legal regime for professional teaching qualifications. Updates Decree-Law No. 79/2014, Decree-Laws No. 176/2014, 16/2016, and 16/2018.
2023	Decree-Law No. 139-B/2023, of December 29	Regulates recruitment for pre-school, basic, and secondary education teachers in Portuguese schools abroad, managed by the Ministry of Education and respective centers.

(adp, CNE, 2024)



Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil: un estudio comparado entre España y República Dominicana

Initial Teacher Training for Early Childhood Education: A Comparative Study Between Spain and the Dominican Republic

Olalla García-Fuentes*; Manuela Raposo Rivas**

Berki Yoselin Taveras-Sánchez*; Rosario Figueroa Figueroa******

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43951

Recibido: 14 de enero de 2025

Aceptado: 5 de mayo de 2025

* OLALLA GARCÍA-FUENTES: Doctora en Equidad e Innovación en Educación por las Universidades de Vigo, Santiago de Compostela, Oviedo, Cantabria y A Coruña, siendo distinguida con el Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Vigo (2023). Actualmente contratada postdoctoral Xunta de Galicia en la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la innovación a través de las tecnologías educativas, el enfoque educativo STEAM, la robótica educativa y el uso de las TIC en el ámbito educativo. Además, posee experiencia en la organización y supervisión de eventos y publicaciones científicas relacionadas con el Prácticum y las Prácticas externas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9084-0078>. **Datos de contacto:** E-mail: olalla.garcia.fuentes@uvigo.gal

** MANUELA RAPOSO RIVAS: Profesora Titular, acreditada a Catedrática de Universidad y directora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación están centradas en la utilización didáctica de los recursos digitales, la innovación educativa y el Prácticum. Es coordinadora del grupo de innovación PrInnoTecA (Practicum, Innovación, Tecnología y Aprendizaje) y miembro fundador de la red REPPE. Asociación para el desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, codirectora de la revista Practicum. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7781-7818>. **Datos de contacto:** E-mail: mraposo@uvigo.gal

*** BERKI YOSELIN TAVERAS-SÁNCHEZ: Doctora en Educación en la Línea de Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Sevilla. Coordinadora Nacional de Práctica Docente y Profesora Investigadora del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. Es parte del grupo de investigación Desarrollo Personal y Profesional Docente siendo su línea de investigación y publicaciones la formación permanente y acompañamiento pedagógico. Miembro de la Red de Investigación sobre Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente de América Latina y el Caribe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1462-3060> **Datos de contacto:** E-mail: joselin.taveras@isfodosu.edu.do

**** ROSARIO FIGUEROA FIGUEROA: Coordinadora del área de Pedagogía y Educación Inicial del recinto Emilio Prud Homme del ISFODODU y Profesora Investigadora en la línea la formación docente y la Práctica Pedagógica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. Es parte del equipo de investigación desarrollo personal y profesional docente y Miembro de la Red de Investigación sobre Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente de América Latina y el Caribe. Docente facilitadora de la Cátedra Educación Inicial: Contextos, Sentidos y Perspectivas de REDUCAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-858X>. **Datos de contacto:** E-mail: rosario.figueroa@isfodosu.edu.do

Resumen

El perfil de egreso se asume como una línea de estudio en el marco del proyecto de investigación general sobre «Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado». Este artículo profundiza sobre el perfil de egreso de los docentes de educación infantil de dos instituciones de educación superior de contextos distintos. Su objetivo es analizar las similitudes y diferencias en los perfiles de egreso identificando los desafíos comunes y oportunidades de mejora de la formación de dichos docentes. La metodología utilizada se basa en los principios de la investigación comparada, analizando los planes de estudio de dos instituciones de formación superior de España y República Dominicana. Utilizando una lista de control se estudian siete dimensiones: pedagógica, personal-profesional, sociocultural, comunicativa, inclusiva, ecológica y de conocimiento de los estudiantes. Los resultados apuntan que la dimensión pedagógica y la personal-profesional presentan picos significativos en varias secciones, indicando su prevalencia y relevancia a lo largo de los dos planes de estudios; las dimensiones socioculturales, comunicativa y de conocimiento de los estudiantes tienen una presencia moderada; mientras que las dimensiones inclusión y ecológica tienen una presencia muy baja. Se concluye que ambas instituciones aportan un perfil integral con muchas similitudes en las dimensiones de la formación, pero con desafíos importantes que inician con el fortalecimiento del plan de estudios en aquellos aspectos más débiles y el robustecimiento de la formación desde una perspectiva más global.

Palabras clave: Educación Superior; Formación Inicial Docente; Profesorado de Educación Infantil; Programas de formación docente; Graduados.

Abstract

The graduate profile is conceived as a line of inquiry within the broader framework of the general research project “Pedagogical Practices in Initial Teacher Training Processes in Latin America and the Caribbean: A Comparative Study.” This article explores in depth the graduate profile of early childhood education teachers from two higher education institutions located in different contexts. Its objective is to analyse the similarities and differences between these graduate profiles, identifying common challenges and opportunities for improving teacher training. The methodology employed is grounded in the principles of comparative research and involves an analysis of the curricula of two higher education institutions—one in Spain and the other in the Dominican Republic. A checklist was used to examine seven dimensions: pedagogical, personal-professional, socio-cultural, communicative, inclusive, ecological, and knowledge of students. The results indicate that the pedagogical and personal-professional dimensions exhibit significant prominence across several sections, underscoring their relevance throughout both curricula. The sociocultural, communicative, and knowledge-of-students dimensions show a moderate presence, whereas the inclusive and ecological dimensions are scarcely represented. It is concluded that both institutions offer a comprehensive graduate profile with many shared elements in terms of training dimensions, yet they face substantial challenges, beginning with the need to strengthen weaker curricular areas and to enhance teacher training from a more global perspective.

Keywords: Higher Education; Initial Teacher Training; Early Childhood Education Teachers; Teacher Training Programs; Graduates.

1. Introducción

El Informe Mundial sobre Docentes elaborado por la UNESCO (2023) pone de manifiesto que «la formación inicial docente y las prácticas realizadas en las escuelas, seguidas de programas de iniciación y de tutoría en los primeros años de ejercicio, son elementos clave para retener a los docentes» (p. 24).

Ya las Metas Educativas establecidas para el 2021 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) para impulsar un conjunto compartido de programas de acción en pro de una educación de calidad, plantea en la Meta General octava, el fortalecimiento de la profesión docente con dos metas específicas centradas en mejorar la formación inicial del profesorado, así como favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

La formación inicial del profesorado tiene la responsabilidad de formar a futuros docentes altamente cualificados para dar respuesta tanto a las exigencias del mundo actual (global, digital, multicultural, en red,...) como a los retos señalados en la Agenda 2030 a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), y a la complejidad de un desempeño profesional multidimensional con implicaciones a tres niveles (Fullan, 2021): macro (en la política y la administración), meso (en la comunidad educativa) y micro (en la escuela y el aula). Para ello, los planes de estudio de dicha formación suelen articularse en torno a tres elementos fundamentales (Escudero, 2019): 1) el contenido disciplinar y su enseñanza; 2) el contenido didáctico y psicopedagógico, relacionado con el cómo enseñar y aprender; y 3) la práctica preprofesional en los centros educativos, prácticas de campo o Prácticum. En el ámbito de Educación Infantil, Zabalza y Zabalza (2011) indican que la formación del profesorado en esta etapa debe tener en cuenta seis elementos básicos: el conocimiento del desarrollo infantil; el dominio del currículum de la etapa; el adecuado manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias de estas edades; el conocimiento de la profesión; el conocimiento de ellos mismos como docentes y el conocimiento de las propias instituciones educativas.

En su visión de la educación hacia 2050, la UNESCO plantea que los planes de estudio, además de las disciplinas tradicionales, «deben abarcar los principales temas y problemas del mundo. (UNESCO, 2021, p. 15). Además de las competencias tradicionales, el programa de formación de los futuros docentes debe integrar también «el pensamiento crítico y todo lo necesario para respaldar la ciudadanía y la participación democrática a escala local y mundial, el principio de reciprocidad (...), la empatía, como capacidad para ponernos en el lugar del otro con plena franqueza afectiva, constituye un elemento fundamental de la educación» (UNESCO, 2021, p. 15).

Por su parte, Criollo (2018) identifica cinco campos de dominio para que el docente del siglo XXI, acordes a las transformaciones sociales y las demandas del mundo laboral: competencias en el área que enseña; competencias pedagógicas basadas en el cumplimiento de los estándares de aprendizaje (planificación, metodología, selección y uso de recursos y evaluación de aprendizajes); competencias culturales; formación continua y desarrollo profesional; liderazgo, compromiso ético y vocación. En cambio, Domínguez *et al.*, (2017) amplían esta relación señalando que las principales competencias a desarrollar en los futuros docentes giran en torno a: la didáctica (planificación, tutoría evaluación); el desarrollo de estilos y prácticas innovadoras e investigación; las competencias emocional, metodológica, comunicativa, intercultural y digital. Si bien, el estudio de Mañas y González (2023) destaca que la formación en competencias digitales docentes

aún presenta déficits de calidad y eficacia, incluso, según la óptica de Alastor *et al.* (2024) los futuros docentes de Educación Infantil poseen peores competencias digitales que los de Educación Primaria.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación Infantil, teniendo en cuenta las características concretas del alumnado de esta etapa, dichas competencias deben ser complementadas con: la competencia lúdica y de relación con la comunidad, junto con valores como la resiliencia, la empatía, la creatividad, la perseverancia y la confianza (Domínguez *et al.*, 2017). Según Rico-Gómez y Ponce (2022) se requieren «docentes preparados con actitud analítica, reflexiva y crítica, que posean habilidades de búsqueda selección e interpretación de la información y que sean capaces de colaborar e interactuar socialmente con los distintos miembros de la comunidad educativa» (p.79). De todas ellas, el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) para replantear la educación «en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre, desigualdades, riesgos y posibilidades» (p.2) destaca que los docentes de todo el sistema educativo (universitario y no universitario) tendrán que apostar por la colaboración, personal e institucional, dejando a un margen el individualismo, para así poder enfrentarse a nuevas funciones y retos. El profesorado forma parte de una malla de responsabilidades compartida con múltiples agentes, situando sus relaciones recíprocas en los contextos y tiempos actuales tan cargados de posibilidades como de incertidumbres (Escudero, 2019, p. 167).

Sin embargo, cuando se les pregunta a los docentes activos sobre su formación inicial, a grandes rasgos consideran que fue muy mejorable (Valle y Manso, 2018). En el caso del profesorado de Educación Infantil, el estudio descriptivo y exploratorio de Domínguez *et al.* (2017), con la participación de 136 docentes en activo, recomienda tener en cuenta que este colectivo ha identificado como competencias más relevantes las habilidades comunicativas y emocionales, junto con la empatía y la actitud lúdica, mientras que la competencia digital es la menos importante. Resultados coherentes, según los autores, con lo que se requiere en el desempeño profesional, en la formación inicial de los futuros docentes.

Atendiendo, a la opinión de los futuros docentes sobre su formación como maestros, Cuberos *et al.* (2019) detectan grandes lagunas ya que «tras cuatro años de formación no superan, en su mayoría, concepciones cuantitativas, realistas y reproductivas del aprendizaje» (p. 466), lo que va a determinar «la forma de diseñar, secuenciar y guiar los procesos de aprendizaje de sus futuros estudiantes» (p. 467). Pero no solo es cuestionado el contenido de la formación, sino también los requisitos y perfil de acceso. Aunque, según Castro (2021), el perfil del aspirante a maestro y del docente en ejercicio no es netamente diferente al de docentes en otros sistemas educativos, salvo en cuestiones relacionadas con el contenido disciplinar de la enseñanza y la formación en la competencia digital, siendo ambos los dos principales elementos diferenciadores.

En el contexto europeo, según Fernández *et al.*, (2023), algunas de las tendencias y tópicos que han ido emergiendo en estudios relacionados con el desarrollo de políticas de formación del profesorado se preocupan por la reforma de la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional docente basado en la práctica profesional reflexiva, la mentorización y supervisión del profesorado el desarrollo de marcos competenciales a lo largo de la carrera. En España, existe un acuerdo generalizado en la pertinencia de modificar tanto el acceso a la profesión docente como la propia formación inicial (Manso y Garrido-Martos, 2021). Es que, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el sistema actual de incentivos para la elección de esta profesión se mueve más por intereses

externos como son las condiciones laborales (remuneración, vacaciones jornada de trabajo) que por los internos como es la vocación. Según el estudio descriptivo y exploratorio realizado por Asensio *et al.* (2022) sobre el perfil de acceso a la universidad de los maestros españoles, que utiliza como principal indicador su rendimiento académico pre-universitario, constata una media ponderada de 5.782 (sobre 10) durante cuatro cursos académicos. Concluyen los autores que «quienes eligen esta profesión no son siempre los que tienen un nivel académico más alto» (p. 56), a pesar de la relevancia que posee la labor docente y del papel clave que representan.

Por lo que respecta a la República Dominicana, es uno de los pocos países en los que la formación docente está reconocida en su Constitución como un compromiso necesario para avanzar en la calidad de la educación. El Estado reconoce el ejercicio de la carrera docente como «fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes» (artículo 63.5). Sin embargo, el informe de la UNESCO (2019) constata bajos resultados en los procesos de selección de docentes de diferentes áreas y niveles del sistema educativo dominicano, lo que pone de manifiesto ciertas carencias en la formación del profesorado.

La Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa (USEPE) en su informe de 2019 reconoce la necesidad de adecuar la formación de los docentes para que se corresponda con la educación que se requiere en el siglo XXI, según se puso de manifiesto en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). En el documento se presentan además las dimensiones de la formación docente que, según la Normativa para la Formación Docente de Calidad (MESCYT, 2015) engloban las competencias para el ejercicio de la profesión: dimensión de desarrollo personal y profesional, sociocultural; de conocimiento del sujeto educando; pedagógica; curricular y de gestión escolar. Las pruebas de desempeño docente y rendimiento estudiantil nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación en República Dominicana, según Taveras-Sánchez (2023), muestran que los programas de formación docente no han logrado cambios significativos de las prácticas pedagógicas ni de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, la formación docente no está exenta de desafíos y problemas como: «falta de articulación, coherencia y concertación respecto al modelo de profesorado que se quiere formar, los contenidos realmente seleccionados y trabajados con los estudiantes, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes, la inexistencia de verdaderos mecanismos de revisión y mejora» (Escudero, 2019, p. 169), falta de valoración y rigor intelectual de los contenidos de la formación y una insuficiente inclusión de las diferentes dimensiones personales y contextuales, epistemológicas, sociales, culturales, pedagógicas y organizativas de la enseñanza-aprendizaje escolar en los programas; fragmentación e incoherencia de los planes de estudio, consistentes con frecuencia en una mera colección de materias y asignaturas no relacionadas entre sí ni integradas; tratamiento de teorías pedagógicas desconectadas de la práctica y de dudosa significación e incidencia en el futuro desempeño de la profesión; uso de metodologías y actividades que no toman en consideración suficientemente la pluralidad de facetas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del aprendizaje docente; dispersión de instituciones formativas que no siempre garantizan la calidad necesaria ni cuentan con una acreditación rigurosa. (Escudero, 2019, p.173).

Una posible solución es sugerida por el Informe Mundial sobre Docentes (Equipo Especial Internacional sobre Docentes y la UNESCO, 2023) reconociendo como posibles estrategias:

«redefinir la enseñanza como una profesión colaborativa, reconocer que el desarrollo profesional es un camino de aprendizaje permanente, movilizar la solidaridad pública para mejorar las condiciones laborales y el estatus de los docentes, y promover la participación de los docentes en la toma de decisiones y el debate público sobre educación proporcionándoles el apoyo y la autonomía necesarios» (p.3).

Según lo indicado, el futuro docente es un profesional con unas responsabilidades definidas acordes a la sociedad en la que se inserta y reconocidas por organismos internacionales como la UNESCO (2019, 2021, 2023), la ONU (2015) o la OEI (2010). Al mismo tiempo, ha de poseer ciertas competencias vinculadas a la etapa educativa que, inevitablemente, están condicionadas por el plan de estudios de la institución universitaria en la que se forma. Por ello, este trabajo se centra en el perfil del egreso de la formación inicial de docentes de educación infantil en dos instituciones de educación superior en contextos distintos, que a través del análisis permite establecer similitudes, diferencias, desafíos y oportunidades para su reforzamiento.

2. Materiales y método

La investigación desarrollada se enmarca en un estudio más amplio sobre prácticas pedagógicas en la formación docente, siendo el perfil de salida uno de los aspectos que evidencia el rol de las prácticas en el desarrollo de las diferentes dimensiones del egresado de la carrera de educación, en este caso de Educación Infantil/ inicial en la Universidad de Vigo (España, en adelante UVigo) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU (República Dominicana).

El objetivo de este trabajo es analizar los perfiles de egreso de dos instituciones que forman docentes en educación infantil para identificar similitudes y diferencias que permitan identificar posibles desafíos y oportunidades en la formación inicial docente de esta etapa.

2.1. Método

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis de contenido de tipo deductivo de los Planes de Estudio de dichas instituciones, cuyo detalle se aborda en el apartado 2.4. La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender en profundidad el perfil de egreso y las competencias que estas instituciones buscan desarrollar en los futuros docentes de Educación Infantil/Inicial, permitiendo identificar patrones, categorías y temas recurrentes en los documentos analizados (Krippendorff, 2018). Este enfoque es especialmente adecuado para el estudio de documentos curriculares, ya que permite explorar cómo se configuran y articulan sus elementos (Bardin, 2016), facilitando la interpretación de significados y tendencias dentro de los planes de estudio (Creswell y Poth, 2018). Además, permite examinar en profundidad los componentes curriculares de dichos documentos, ayudando a identificar las competencias, conocimientos y habilidades que las universidades consideran esenciales para los egresados (Braun y Clarke, 2006).

Es, además, un estudio documental que sigue los principios del método comparado, tanto por su finalidad, centrada en «la mejora de los sistemas educativos, y en consecuencia la mejora de la sociedad» (Caballero *et al.*, 2016: 45) como por su desarrollo. Dicha implementación se realiza en tres momentos fundamentales (Figura 1) que se explican con detalle en los siguientes apartados: 1) diseño de la investigación, que considera la

selección y definición del problema, la formulación de los presupuestos de partida y la elección de la unidad de análisis; 2) desarrollo de la investigación, esto es, descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación y prospectiva del objeto de estudio; 3) la elaboración de conclusiones y prospectiva. Los documentos analizados y comparados han sido los planes de estudio de la formación de docentes de Educación Infantil de las dos instituciones participantes.

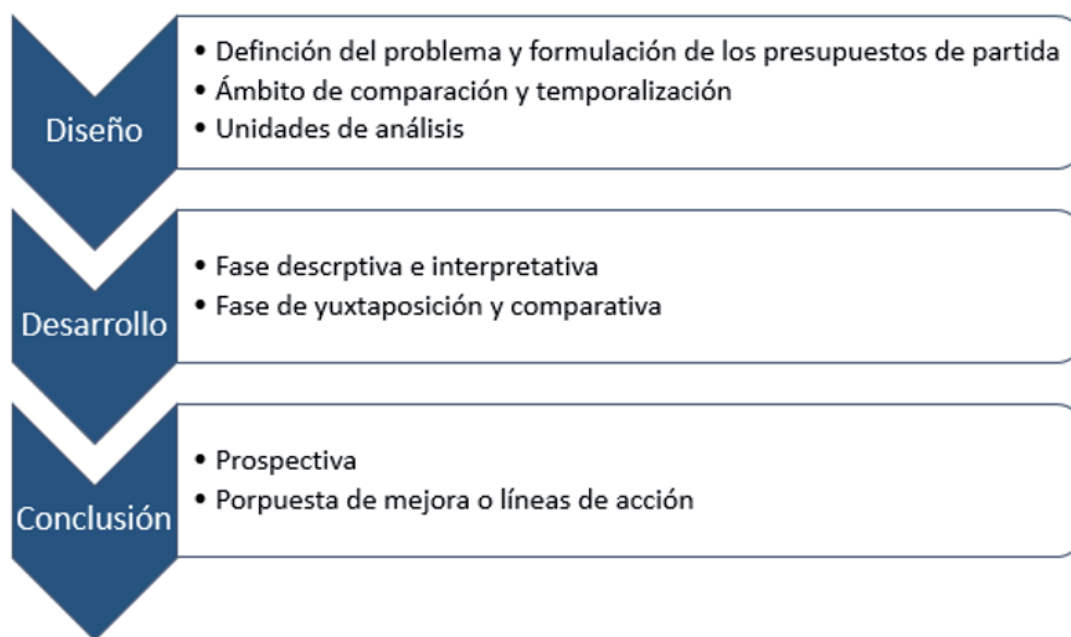


Figura 1. Fases de la investigación

La primera fase se desarrolla a continuación; la segunda y tercera forman parte de las siguientes secciones consecutivamente.

2.2. Definición del problema y formulación de presupuestos de partida

El problema de investigación partió de identificar y corroborar las dimensiones del perfil docente ya establecidas en las políticas de formación y los diferentes documentos oficiales de las instituciones formadoras, siendo en la República Dominicana la Normativa 09-2015, así como la revisión del plan de estudio de la carrera de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña, ISFODOSU. En el caso de la Universidad de Vigo el plan formativo del título de grado en Educación Infantil publicado en 2010 (Resolución 4 de noviembre de 2016) se modifica en 2013 para atender a los requisitos que deben cumplir una profesión regulada, referidas a las menciones del grado para que los docentes desempeñen sus funciones en esta etapa educativa. Teniendo en cuenta que los contextos son diferentes, se asume que el término «Educación Infantil», propio de España, es sinónimo a «Educación Inicial», utilizado en República Dominicana, en tanto que los futuros docentes desempeñan su labor profesional fundamentalmente con niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

Además, según el objetivo de la investigación, mencionado anteriormente, la definición del problema de estudio se delimita por las siguientes cuestiones: ¿cuál es el perfil de egreso de los docentes de Educación Infantil/inicial vislumbrado a partir de las distintas

dimensiones formativas presentes en los planes de estudio?, ¿qué características diferenciadoras tienen los programas formativos o curriculares de ambas instituciones?, ¿qué oportunidades de mejora emanan en una comparación interinstitucional?

Los presupuestos de partida consideran que, aunque organizativamente pueden observarse diferencias (duración en semestres, organización modular vs. curricular, oferta de menciones, etc.) la definición de la formación inicial docente tiene en cuenta las consideraciones establecidas por los organismos internacionales. Además, con independencia de la organización del plan de estudio y la duración de las materias que configuran la formación inicial de los docentes de educación infantil, los contenidos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen una mayor presencia.

2.3. Ámbito de comparación y temporalización

Las dos instituciones de educación superior analizadas que se mencionan anteriormente, forman docentes en contextos diferentes. Su selección responde al interés de las investigadoras por analizar el contexto más próximo en el que pueden actuar para coadyuvar a la mejora de la calidad de la formación ofrecida a los futuros docentes.

Para ello se han utilizado fuentes documentales primarias, aquellas que recogen la información sin ser manipuladas (Latorre, Rincón y Arnal, 2005), particularmente documentos legales oficiales de las Universidades, avalados por los correspondientes Ministerios. En la siguiente tabla se sintetiza la estructura de los planes de estudio analizados, semejantes en duración y número de asignaturas, no así en el número de créditos con las correspondientes horas de dedicación del estudiante y sus componentes curriculares.

Tabla 1.
Estructura de los planes de estudio

Institución	Nº créditos (horas)	Nº asignaturas	Componentes/ Bloques	Duración
ISFODOSU	150 créditos (4.500 horas)	54	Formación general Formación psicopedagógica (pedagógica+psicología+práctica docente) Formación especializada	4 años
UVigo	240 créditos ECTS (6.000 horas)	53	Formación Básica (pedagógica+psicológica) Formación obligatoria (práctica docente + materias curriculares+didácticas específicas de Educación Infantil+Trabajo Fin de Grado) Formación optativa -Mención Lenguas Extranjera -Mención en Audición y Lenguaje -Mención en Profundización Curricular	4 años

Particularmente, las prácticas docentes (Práctica Pedagógica o Prácticum) son un eje articulador de la formación y juegan un papel relevante en la construcción del perfil, por ello es importante que se realicen en los espacios idóneos y posea las características adecuadas. Para el ISFODOSU las prácticas docentes constituyen el eje integrador fundamental de los procesos formativos en los que participa el practicante desde el inicio de su carrera hasta su conclusión (ISFODOSU, 2018, p. 3). Las prácticas docentes están organizadas en dos bloques: el bloque 1 se desarrolla a partir del primer año y el bloque 2

en el último año de la carrera, durante este periodo realizan un estudio de investigación acción establecido en la normativa de práctica, esto implica la inserción de los estudiantes en el último año en centro educativo en una jornada escolar completa durante tres días en la semana; siendo un total de 1.470 horas. Adicionalmente a la experiencia práctica en los centros educativos el reglamento establece tres horas semanales de preparación didáctica y reflexión colaborativa.

En la UVigo, estas prácticas poseen una duración de 48 créditos (1.200 horas) y se llevan a cabo durante cinco meses en el último curso del grado con 500 horas presenciales de los futuros docentes en los centros educativos. A ellas se suma el trabajo autónomo, que se contabiliza en 700 horas, necesario, por ejemplo, para la preparación de materiales para el aula, revisión de actividades, realización de diarios e informes, reflexión sobre la práctica, (Schön, 1983).

La temporalización del estudio responde a los siguientes momentos: 1) revisión bibliográfica y diseño de la investigación (de diciembre de 2023 a enero de 2024); 2) recogida de información entre los meses de febrero y septiembre de 2024; 3) análisis de resultados durante los meses de octubre y noviembre de 2024; 4) elaboración de conclusiones y prospectiva, en diciembre de 2024.

2.4. Unidades de análisis

La recogida de información se realizó a través de la revisión exhaustiva y profundización en los documentos principales de las instituciones participantes, así una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión que fundamenta el perfil docente en Educación Infantil/Inicial.

Para ello se elaboró un instrumento online que toma forma de lista de control e incluye siete dimensiones que funcionan como unidades de comparación (tabla 2).

Tabla 2.
Dimensiones y significado

DIMENSIÓN	SIGNIFICADO	INDICADOR (Ejemplos)
Pedagógica	Abarca los aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye la planificación de actividades educativas para alcanzar objetivos de aprendizaje claros y medibles, así como la evaluación que permite medir y valorar. También implica la gestión de aula, el dominio curricular, y la aplicación de didáctica y metodologías adecuadas. Además, incluye la innovación educativa y la tecnología educativa como elemento de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas ideas y herramientas tecnológicas	Competencia General 2 (CG2): «Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro» (Plan Estudios, Uvigo). CG10: «Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos» (Plan de Estudios ISFODOSU).
Personal-Profesional	Se centra en el desarrollo de la práctica pedagógica como en su crecimiento profesional. Incluye la práctica pedagógica, la investigación y el desarrollo personal. Además, enfatiza la ética en la práctica educativa. Esta dimensión destaca la importancia de que los docentes no solo adquieran conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrollen su identidad personal y emocional.	CG2: «Organizar las actividades personales y profesionales en tiempo y forma para cumplir con las metas a su cargo, dentro de una visión de proyecto de vida que integre su desarrollo personal, profesional y ciudadano» (Plan de Estudios, ISFODOSU) Objetivo General: «Asegurar una formación pedagógica, lingüística, sociológica, científica, tecnológica, artística y axiológica del futuro profesorado de Educación Infantil coherente con los principios de igualdad de oportunidades» (Plan de Estudios Uvigo)
Socio-Cultural	Se refiere a la interacción entre la educación y el entorno social y cultural. Esta dimensión incluye el conocimiento del entorno y el trabajo con la familia y la comunidad educativa.	Competencia Específica 66 (CE66): «Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social» (Plan de Estudio Uvigo). Objetivo General: «Formar un profesional con principios éticos que promueva los valores universales y propios de su cultura y se responsabilice de su desarrollo y el de sus estudiantes» (Plan de estudios ISFODOSU)
Comunicativa	Se enfoca en las habilidades de comunicación necesarias para el éxito académico y profesional. Esto incluye el dominio del idioma y la habilidad comunicativa en diversos contextos. No solo implica la habilidad de transmitir información de manera clara y precisa, sino también de interactuar, escuchar, y comprender a los estudiantes, colegas, y la comunidad educativa en general.	CF4: «Muestra habilidades comunicativas que le permiten actuar adecuadamente con diferentes actores en diversos contextos, utilizando los medios de comunicación disponibles» (Plan de Estudio ISFODOSU). Contenido: «Estrategias verbales que se utilizan para impedir la incomunicación: solicitud de repetición, paráfrasis, uso de palabras generales, aproximación, aclaración, solicitud de ayuda» (Plan de Estudios Uvigo).
Conocimiento de los Estudiantes	Subraya la importancia de entender a los estudiantes desde múltiples perspectivas. Incluye conocimientos sobre psicología evolutiva y psicología del aprendizaje y de la educación. Además, abarca los estilos y ritmos de aprendizaje individuales en el proceso educativo.	CG5: «Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad» (Plan de Estudio ISFODOSU). Competencia Específica 15 (CE15): «Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables» (Plan de Estudios Uvigo).
Inclusión	Incluye abordar las dificultades de aprendizaje, la atención a la diversidad y la perspectiva de inclusión que promueva la igualdad y la aceptación de todos los estudiantes en el entorno educativo.	CG6: «Generar ambientes de aprendizaje acordes a la demanda del desarrollo curricular y atención a la diversidad, en procura de ofrecer oportunidades de crecimiento y desarrollo desde una perspectiva de equidad» (Plan de Estudio ISFODOSU). Contenido: «Concepto de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales» (Plan de Estudios Uvigo).
Ecológica	Abarca el cuidado del medio ambiente y el cuidado como persona, que engloba aspectos de salud física, mental, higiene y nutrición. Promueve una postura comprometida con la reducción de los efectos del cambio climático por parte de la comunidad educativa y de las organizaciones comunitarias.	Contenido: «Conocimientos de los seres vivos, su estructura, función y la relación con su entorno, enfatizando aspectos generales como: Origen, Historia, Relación con otras disciplinas y ciencias» (Plan de Estudio ISFODOSU) CE40: «Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados» (Plan de Estudios Uvigo)

Para facilitar el proceso de codificación y análisis de los datos, se ha utilizado el software MAXQDA 24 (licencia particular), una herramienta ampliamente reconocida en el ámbito de la investigación cualitativa que permite la organización, codificación y visualización de grandes volúmenes de datos textuales (Kuckartz y Rädiker, 2019). El uso de MAXQDA ha facilitado la utilización diversa de representación y una mayor rigurosidad en el análisis, al posibilitar la identificación de patrones y relaciones entre las categorías y subcategorías emergentes, asegurando así la confiabilidad y la validez del proceso de codificación (Silver y Lewins, 2014).

3.Resultados

3.1. Fase descriptiva e interpretativa

Se muestra en primer lugar, el mapa relativo a los componentes del plan de estudios y su relación con los códigos utilizados para, posteriormente, destacar los resultados relativos a cada una de las dimensiones estudiadas.

Como se aprecia en la Figura 2, el plan de estudios de los futuros docentes de la Universidade de Vigo (UVIGO, s.f.) posee tres componentes fundamentales: 1) el objetivo general, es la meta amplia que define el rumbo del plan de estudios. A continuación, se desglosan los objetivos específicos, metas más precisas y medibles que guían el aprendizaje de los estudiantes. 2) las competencias, tanto básicas como generales y específicas, representan las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir. 3) los contenidos de las materias detallan el conocimiento específico que se abordará en cada asignatura, junto con los recursos materiales y servicios, que son los elementos que apoyan la implementación del plan. Esta estructura jerárquica refleja la importancia de cada componente, con el objetivo general como pilar fundamental y los demás elementos articulados para alcanzarlo.



Figura 2. Concreción de las diferentes dimensiones en el plan de estudios Uvigo

En cuanto al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) la estructura del plan de estudio de la Normativa 09- 2015, se estructura también en torno a tres elementos (Figura 3): 1) Objetivos generales de la carrera; 2) las competencias fundamentales referidas al desarrollo intra e interpersonal, profesional, sociocultural, comunicativa y de pensamiento reflexivo y crítico, junto con 15 competencias genéricas organizadas en seis dimensiones: desarrollo personal y profesional, sociocultural, conocimientos de los sujetos educando, curricular, pedagógica y gestión escolar y 10 especializadas o disciplinar; 3) los contenidos con la descripción de las asignaturas, los recursos materiales y servicios, como elementos que apoyan el desarrollo del plan de estudios.



Figura 3. Concreción de las diferentes dimensiones en el plan de estudios ISFODOSU

En relación con la distribución de las distintas dimensiones a lo largo de las secciones de los documentos, las gráficas de tendencia permiten visualizar la intensidad y la frecuencia con la que cada dimensión se menciona. La representación en curvas revela patrones de concentración y dispersión de las dimensiones en el texto.

En las diferentes partes del plan de estudios del Grado de Educación Infantil (UVigo), se observa (Figura 4) que, en primer lugar, la dimensión pedagógica y, en segundo, la dimensión personal-profesional presentan picos significativos en varias secciones del documento, lo que indica su prevalencia y relevancia a lo largo del plan de estudios. En cambio, dimensiones como la socio-cultural y la ecológica parecen tener una presencia más moderada, con concentraciones menores en algunas secciones específicas.

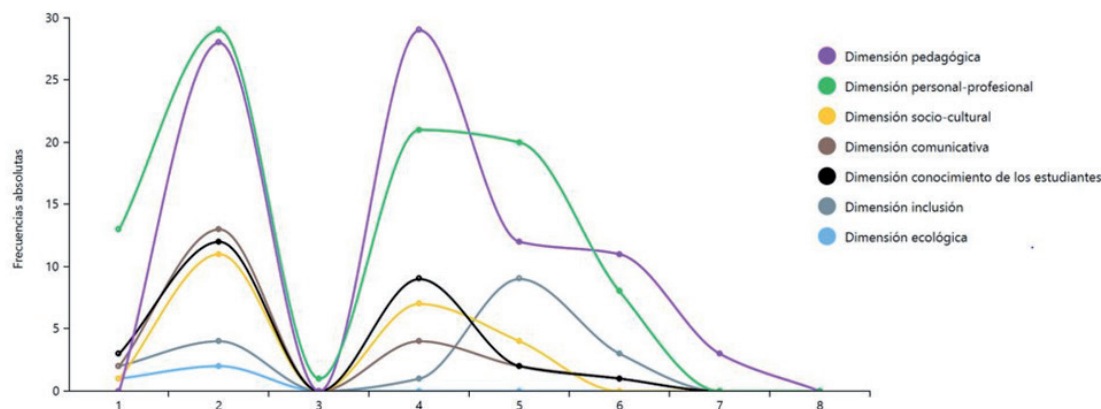


Figura 4. Gráfica de tendencia plan de estudios Universidade de Vigo

En relación con el plan de estudios del ISFODOSU (Figura 5) la dimensión pedagógica como la dimensión personal profesional tienen mayor predominio, puesto que presentan picos significativos en varias secciones, indicando su relevancia e importancia a lo largo del plan de estudios. Por otro lado, la que se refiere al conocimiento de los estudiantes y la sociocultural muestran picos suaves en alguna de las secciones. La dimensión comunicativa, ecológica y de inclusión presentan una distribución más dispersa a lo largo de las secciones, con menciones distribuidas de manera más dispersa en varias partes del plan, pero sin alcanzar picos significativos lo que significa que hay pocas menciones.

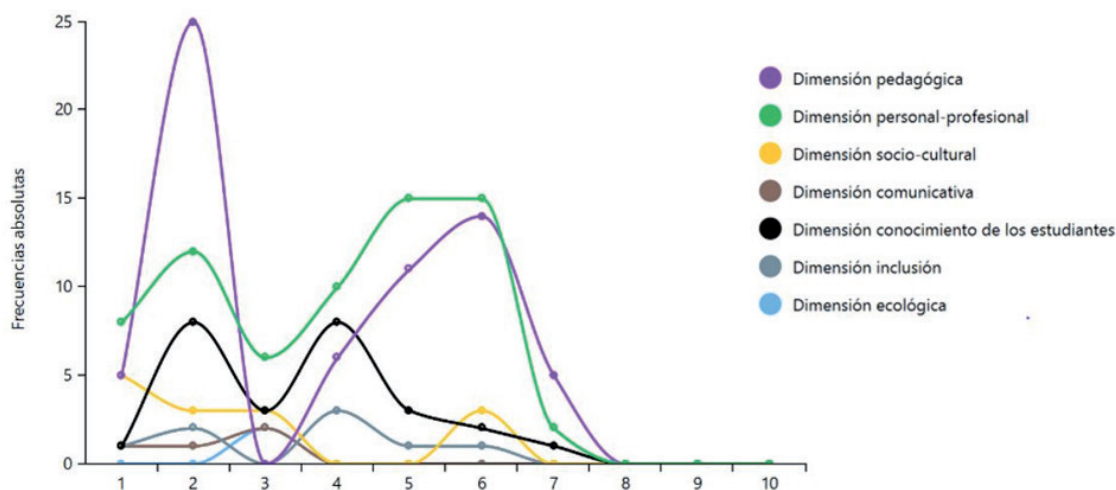


Figura 5. Gráfica de tendencia plan de estudios ISFODOSU

3.2. Distribución de las dimensiones en las materias

Atendiendo a la presencia de las diferentes dimensiones en las materias del plan de estudios, en relación con la Uvigo, el mapa de códigos (Figura 6) proporciona una representación visual de cómo se distribuyen y se interconectan estos elementos en el currículo, coherente con los resultados anteriores. Se observa que la dimensión personal-profesional

y la dimensión pedagógica son las más interconectadas, con numerosas líneas que las vinculan con materias clave como aprendizaje en diversas áreas (escritura, matemáticas, lenguas, etc.). Esto indica que tanto la formación profesional como los enfoques pedagógicos son elementos centrales y recurrentes a lo largo del plan de estudios, ocupando un lugar preeminente en el diseño curricular.

La dimensión socio-cultural también presenta conexiones significativas, especialmente con materias relacionadas con sociedad/escuela y organización docente, lo que refleja la importancia de los aspectos sociales y culturales en la formación de los futuros educadores, aunque su presencia es algo menor en comparación con las dimensiones pedagógica y profesional. La dimensión comunicativa tiene una presencia más aislada en el mapa, con vínculos principalmente con materias relacionadas con la enseñanza de lenguas y aprendizaje visual. Esta disposición sugiere que la comunicación se aborda en un contexto más específico dentro del currículo, sin ser un tema transversal, pero aún relevante en ciertas materias. Por último, la dimensión de conocimiento de los estudiantes aparece de forma más periférica, con conexiones más limitadas en comparación con las otras dimensiones. Esto sugiere que, aunque es un concepto presente en el plan de estudios, no tiene la misma densidad de integración en las materias o elementos clave del currículo.

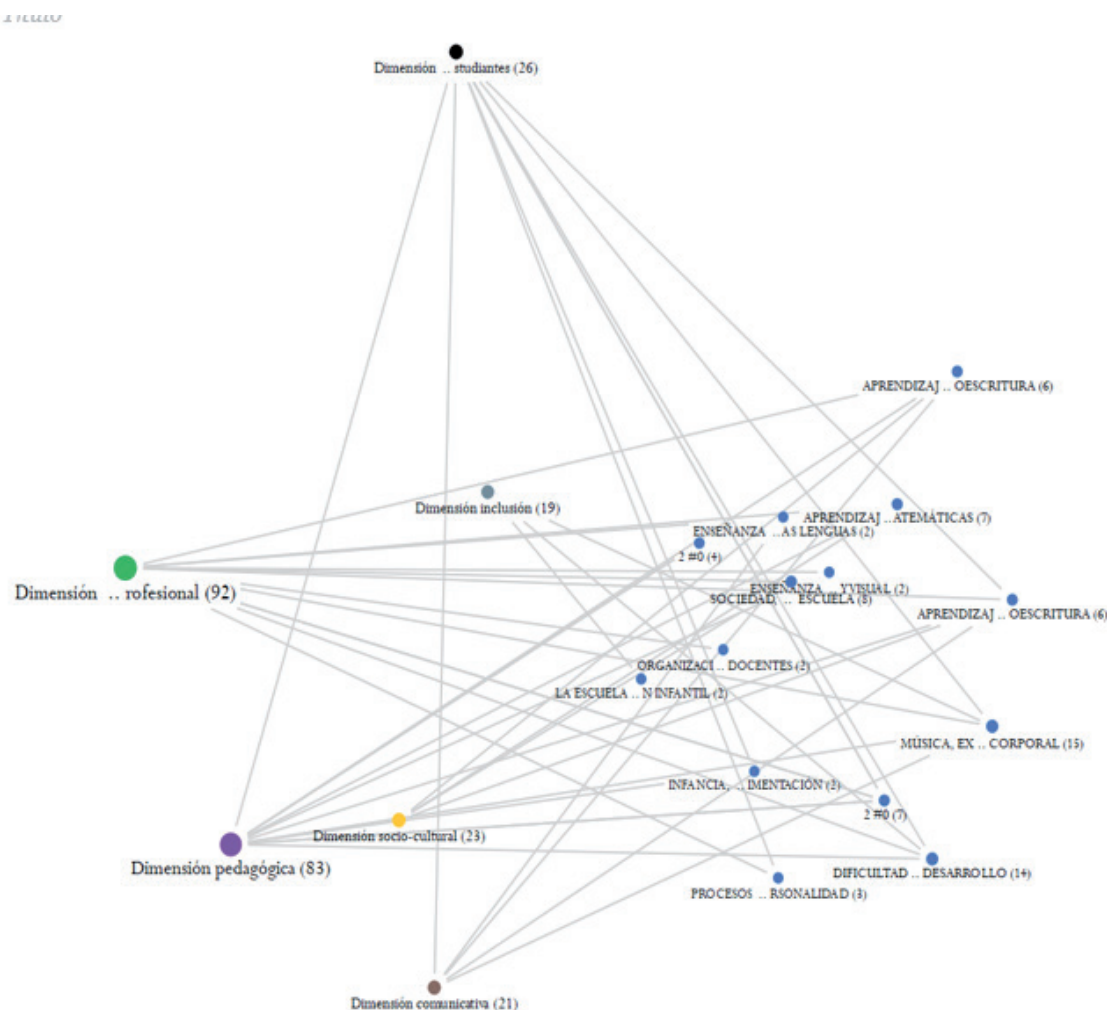


Figura 6. Mapa de código Uvigo

En relación con el ISFODOSU, tal como se observa en la Figura 7, la dimensión personal-profesional tiene una conexión significativa con diversas materias, reflejando su centralidad en el plan de estudios. Además, está vinculada con definición y socialización, lo que indica que se aborda de manera detallada en el currículo. Junto a ello, esta dimensión se relaciona estrechamente con otros conceptos importantes como procesos de aprendizaje y filosofía del aula, lo que sugiere que la formación profesional está vinculada al desarrollo de competencias didácticas y la comprensión de los procesos educativos. La dimensión pedagógica también está ampliamente conectada con varias materias, siendo una de las más representadas en el mapa, tiene conexiones con temas clave como aprendizaje, gestión del aula, proceso de enseñanza, planificación y evaluación. Esto refleja la atención prestada a los enfoques pedagógicos dentro del plan de estudios, destacando su relevancia en los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo que respecta a la dimensión socio-cultural, tiene una presencia más limitada en comparación con las dimensiones anteriores, con una relación menor con definición y socialización. Sin embargo, su vínculo con aspectos sociales y culturales están presentes en áreas clave, aunque no son tan dominantes como otras. La dimensión comunicativa está conectada principalmente con normativas y con aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua, lo que indica que la comunicación se aborda en contextos más específicos dentro del currículo, particularmente en relación con la enseñanza de contenidos lingüísticos. Finalmente, la dimensión de conocimiento de los estudiantes muestra una presencia relativamente débil, con pocas conexiones directas en el mapa.

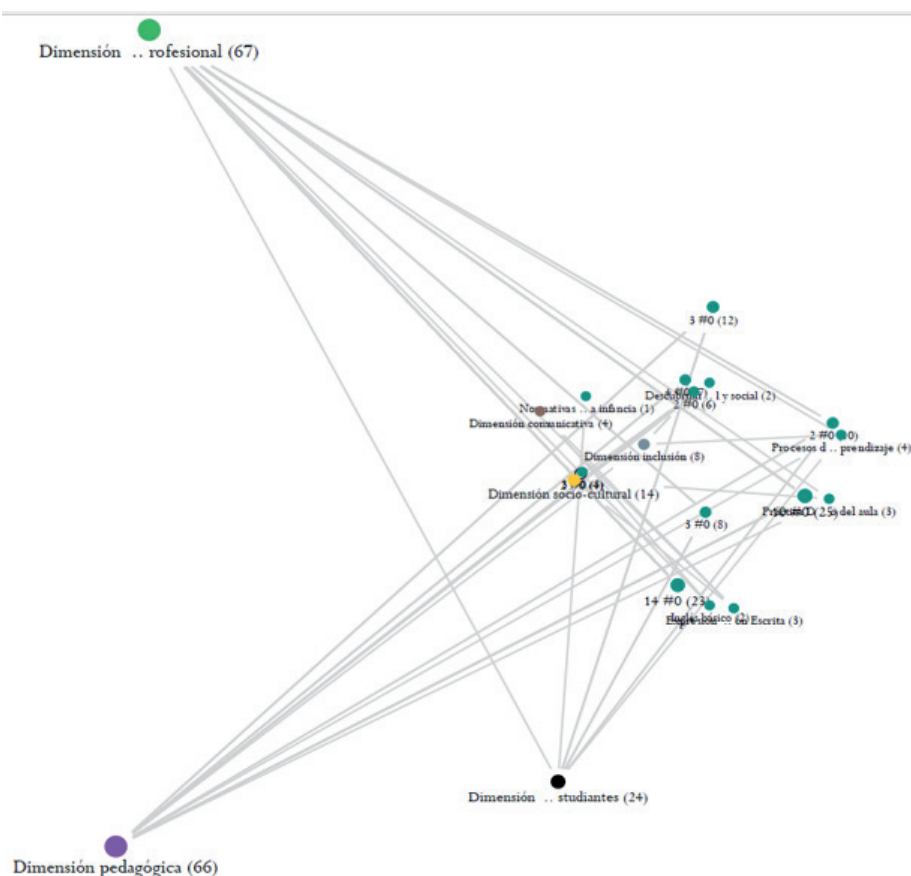


Figura 7. Mapa de código ISFODOSU

3.3. Fase de yuxtaposición y comparativa

De manera más detallada, en la Tabla 3, se presenta una distribución comparada de las dimensiones existentes en los planes de estudio de las dos instituciones. En la siguiente tabla se indica la frecuencia de códigos.

Tabla 3.

Comparativas dimensiones en los planes de estudio de ambas instituciones en cuanto a la frecuencia de códigos

Dimensiones	Plan de estudios ISFODOSU	Plan de Estudios Uvigo
Dimensión Pedagógica	66	83
Dimensión Personal- Profesional	67	92
Dimensión Socio- cultural	14	23
Dimensión Comunicativa	4	21
Dimensión Conocimiento de los estudiantes	24	26
Dimensión Inclusión	8	19
Dimensión Ecológica	2	3

Como puede observarse, en ambas instituciones las tres dimensiones más numerosas son la personal-profesional, la pedagógica y de conocimiento de los estudiantes, todas ellas específicas de la profesión docente. La diferencia existente en las dimensiones comunicativa e inclusiva entre ambas instituciones puede deberse a la existencia de las menciones en Lenguas Extranjeras y en Educación Especial que ofrecen un campo de especialización a los futuros docentes de Educación Infantil en la Universidade de Vigo.

Como se observa en los retratos de documento mostrados en la Figura 8, en el plan de estudios de UVigo, la dimensión pedagógica ocupa una parte significativa del documento, destacándose de manera prominente en comparación con las otras dimensiones. Esto refleja un enfoque fuerte en los aspectos pedagógicos dentro del currículo. Además, la dimensión personal-profesional también tiene una presencia destacada, ocupando una porción considerable del plan, lo que subraya su relevancia en la formación de los futuros educadores.

El plan de estudios del ISFODOSU muestra una distribución algo similar, con la dimensión pedagógica como la más representada, junto con la dimensión personal-profesional. La dimensión conocimiento de los estudiantes y la dimensión socio-cultural, tienen una mayor proporción en el plan de estudios dominicano, lo que indica un enfoque más equilibrado hacia estas áreas en el contexto de ISFODOSU.

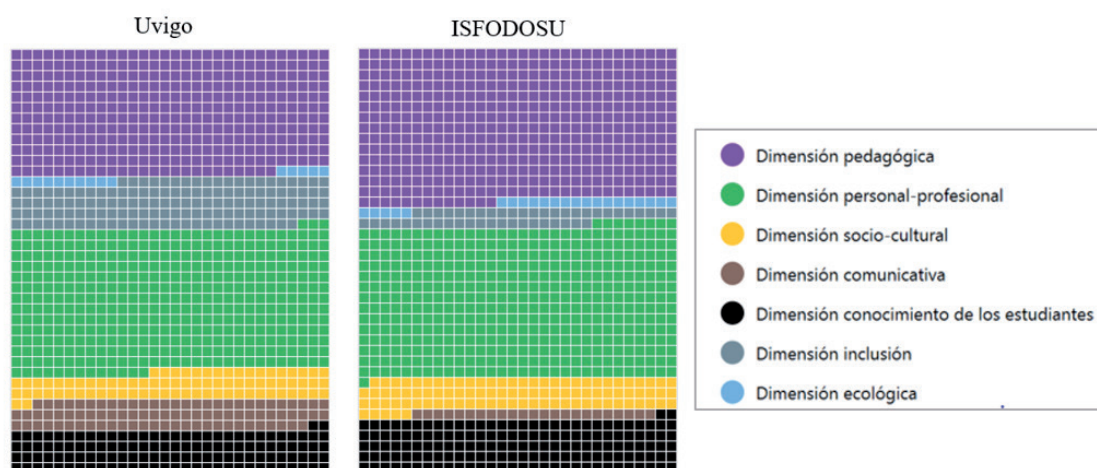


Figura 8. Retratos de documentos (Uvigo/ISFODOSU)

Además, como se observa en la figura anterior en ambos planes de estudio, la dimensión ecológica y la dimensión inclusión tienen una presencia limitada, aunque en el caso de UVigo, la dimensión ecológica aparece ligeramente más destacada, mientras que la competencia comunicativa tiene una presencia muy limitada (baja) en el plan de estudio del ISFODOSU. Esto podría señalar una oportunidad de mejora en su integración dentro de los currículos.

4. Conclusiones y prospectiva

La revisión de los planes de estudio de la formación inicial del docente de Educación Infantil/Básica de las instituciones ISFODOSU (República Dominicana) y la Universidad de Vigo (España) utilizando el método comparado ha permitido un análisis sobre el perfil de egreso de dichos profesionales, a partir de una revisión documental teniendo en cuenta las dimensiones conceptuales establecidas en las normativas de formación docente, políticas existentes y los documentos oficiales de las dos universidades participantes.

Se constata que las dimensiones pedagógica y personal-profesional son las más prevalentes, subrayando su centralidad en los currículos de ambas instituciones. Estas dimensiones están vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje, la planificación, la gestión del aula y el crecimiento profesional, lo que coincide con las prioridades identificadas en los marcos internacionales de formación docente (UNESCO, 2021).

Las dimensiones socio-cultural y comunicativa tienen una presencia más moderada en los planes de estudios. También, en ambas instituciones se carece de las asignaturas con la relevancia necesaria para poder abordar de forma integral los retos de una educación inclusiva y diversa. La dimensión ecológica, aunque está presente, tiene una representatividad limitada en ambos planes, lo que refleja una oportunidad de mejora en términos de integración de competencias relacionadas con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente (UNESCO, 2021) así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

En cuanto a la dimensión de conocimiento de los estudiantes, se observa que en ambas instituciones tienen una representación moderada. Esto indica que una comprensión profunda de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus necesidades emocionales y

cognitivas debe ser más central en los planes de estudio, dada su relevancia en la formación de educadores competentes y atentos a las necesidades individuales de cada alumno (Zabalza y Zabalza, 2011).

De esta manera, teniendo en cuenta los elementos convergentes entre los planes de estudio de la formación inicial de docentes de educación infantil/inicial en el ISFODOSU y la Universidad de Vigo, se concluye que el perfil académico está configurado fundamentalmente por elementos relacionados con las dimensiones personal-profesional, pedagógica y de conocimiento de los estudiantes en línea con lo indicado, entre otros, por Criollo (2018), Domínguez *et al.* (2017), Escudero, (2019), Zabalza y Zabalza (2011).

Además, teniendo en cuenta los aspectos más ausentes, este estudio comparado permite identificar como ámbitos a mejorar, en ambos planes de formación, los siguientes:

- Consolidación de un enfoque de formación más centrado en la inclusión: Como se dijo, la dimensión de inclusión tiene una presencia muy reducida (figura 7). Existe una necesidad creciente de fortalecer el enfoque y práctica de inclusión y atención a la diversidad tanto desde la formación inicial de docentes como en las aulas, para comprender y atender de manera efectiva las necesidades individuales de los alumnos. Una mayor integración de esta dimensión podría mejorar la capacidad de los educadores para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptados a las diversas necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos (Fullan, 2021; Manso Garrido-Martos, 2021; Zabalza y Zabalza, 2011). Además, reforzando esta dimensión se refuerza la dimensión socio-cultural en cuanto a la atención a las diferencias culturales, sociales y lingüísticas en el aula.
- Integración de la dimensión ecológica en ambos planes: la dimensión ecológica tiene una presencia mínima en el currículo (figura 7). En un contexto donde los educadores deben estar preparados para enseñar sobre sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente, es importante integrar esta dimensión de manera más prominente en el plan de estudios, asegurando que los futuros docentes estén capacitados para abordar estos temas en el aula (García-Pérez y Álvarez-Rodríguez, 2022).
- Fortalecimiento de la dimensión comunicativa: las habilidades de comunicación son necesarias para el éxito académico y profesional; incluye el dominio del idioma y la habilidad comunicativa en diversos contextos. No solo implica la habilidad de transmitir información de manera clara y precisa, sino también de interactuar, escuchar, y comprender a los estudiantes, colegas, y la comunidad educativa en general. Se evidenció que esta competencia tiene un bajo nivel de presencia en el plan de estudio del ISFODOSU. Sin embargo, Domínguez *et al.* (2017), reconocen que dentro de las competencias más relevantes están las habilidades comunicativas y emocionales, junto con la empatía y la actitud lúdica.

En definitiva, los resultados de este estudio comparado sobre la formación de docentes de educación infantil/inicial constituye un referente para seguir revisando el perfil de egreso, desde una perspectiva más global y acercarnos al perfil de los docentes que requiere la educación en cualquier contexto y considerando la relevancia de la enseñanza en este nivel educativo, así como el desarrollo de los primeros años de vida, con la finalidad de mejorar no solo en el sistema educativo, sino también por asociarse al método comparado, la mejora de la sociedad (Caballero *et al.*, 2016). Es necesario seguir profundizando desde la voz de los actores para obtener propuestas más específicas y

contextualizadas que aporten a la mejora de la Formación Inicial Docente de este nivel educativo, especialmente para formar docentes, como afirman Rico-Gómez y Ponce (2022), con actitud analítica, reflexiva y crítica, capaces de colaborar en todos los ámbitos del contexto educativo.

Además, los casos estudiados pueden permitir extrapolar las conclusiones al diseño de los nuevos planes de estudio, tanto de las instituciones participantes como de cualquier otra hispanoamericana. El mapa general de las dimensiones permite vislumbrar tanto las que están altamente representadas como las infra consideradas, pero relevantes en la educación actual como son la dimensión inclusiva y la ecológica.

El estudio realizado no se agota aquí sino que se distinguen al menos tres líneas prospectivas: 1) analizar específicamente lo que ocurre con las dimensiones en los momentos de práctica docente (prácticas pedagógica o Prácticum); 2) examinar la formación inicial de docentes de otros niveles educativos no universitarios para poder constatar si la presencia de las dimensiones estudiadas perdura en los distintos planes de estudio, con independencia del ámbito en que se desarrolla la profesión docente; 3) considerar la opinión de los actores (egresados y docentes universitarios) sobre dichos planes de formación.

5. Financiación

Este trabajo ha sido cofinanciado por Programa de axudas á etapa posdoutoral da Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades) concedido a una de las autoras. Ref: ED481B_o88..

6. Referencias

- Alastor, E.; Guilén-Gámez, F.D. & Ruiz-Palmero, J. (2024). Competencia digital del futuro docente de Educación Infantil y Primaria: un estudio por comparaciones múltiples. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*. 23 (1), 9–24. DOI:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.9>.
- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz, C., Constante-Amores, A. & Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España [University access profile of teachers in Spain]. *Educación XX1*, 25 (2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Bardin, L., (2016). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Akal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J.M. (2016). Investigación en educación comparada pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9, 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6559980.pdf>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Criollo, M.I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*, 16(1). <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M. del M., & Arias Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(3), 453–471. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Domínguez, M.C., González, R., Medina, M., & Medina, A. (2017). Desarrollo de competencias básicas en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Pedagogia più Didattica* 3(1). <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/>
- Escudero, J.M. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. Manso y J. Moya, *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 167-178). Madrid: ANELE-REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Fernández, E. ., Anguita Martínez, R., & Pradena García, Y. . (2023). Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo. *Revista Española De Educación Comparada*, 44, 205–235. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE: Centre for Strategic Education, (Victoria). https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- García-Pérez, C., & Álvarez-Rodríguez, J. (2022). Los planes de estudio en la formación del profesorado: Un análisis de su evolución y retos futuros. *Educación y Futuro*, 55(1), 67-88. <https://doi.org/10.1016/j.edufuturo.2022.67>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: texto, audio y vídeo* . Springer.
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista De Educación*, (393). <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89854>
- Mañas Olmo, M., & González Alba, B. (2023). Formación en competencia digital del profesorado de educación primaria e infantil en España. Una revisión bibliométrica de la literatura. *Publicaciones*, 53(1), 137–186. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27990>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología – MESCYT. (2015) *La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana*.

- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.
- Organización Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Rico-Gómez, M.L. y Ponce Gea, A.I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92), 77-101. <https://acortar.link/2aYoRL>
- Resolución de 4 de noviembre de 2016, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifica la de 15 de octubre de 2015, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades por el que se establecen recomendaciones para la elaboración de las memorias de solicitud de verificación de títulos oficiales universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 282, de 22 de noviembre de 2016.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Uso de software en investigación cualitativa: una guía paso a paso*. Sage.
- Taveras-Sánchez, B. Y. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 7(1), 53-77. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77>
- Tribunal Constitucional República Dominicana (2015). Constitución de la República Dominicana. Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. <https://www.tribunalconstitucional.gob.do/transparencia/base-legal-de-la-instituci%C3%B3n/constituci%C3%B3n-de-la-rep%C3%BAblica-dominicana/>
- UNESCO (2019), *Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- UNESCO (2021), *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación* - UNESCO Biblioteca Digital
- UNESCO (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes*. UNESCO. UNESCO Biblioteca Digital
- Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa -USEPE- (2019): *La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso*. Informe de Política Educativa Ideice nº 14, 1-8. <https://acortar.link/fa1eKh>
- Universidade de Vigo. (s. f.). Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado en Educación Infantil). http://fce.uvigo.es/docs/estudios/EI/Memoria_EI.pdf
- Valle, J.M. & Manso, J. (2018). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: CGCDL.
- Zabalza, M.A. & Zabalza, M.A. (2011), *La formación del profesorado de Educación Infantil*, “CEE Participación Educativa”, vol. 16, pp. 103-113.



La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras[†]

Teacher professionalization. Comparative study: teacher training schools' case in Colombia, Guatemala and Honduras

Marlén Rátiva Velandia*; **Diana Elvira Soto Arango****;
José Rubens Lima Jardimino***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44071

Recibido: 15 de enero de 2025
Aceptado: 7 de marzo de 2025

[†]El presente artículo corresponde a uno de los productos del proyecto con SGI 3996 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

* **MARLÉN RÁTIVA VELANDIA:** Profesora en primer nombramiento Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Integrante del grupo de investigación Lenguajes en Educación – LEEN - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en lenguaje, historia de la educación, escuelas normales, formación docente y práctica pedagógica. **Datos de contacto:** marlen.rativa@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

** **DIANA ELVIRA SOTO ARANGO:** Profesora titular en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora Senior y Emérita en MinCiencias. Integrante de los grupos de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, y La Ilustración en América Colonial - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en historia de las universidades, la ilustración en América Colonial y educación rural. **Datos de contacto:** diana.soto@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

*** **JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO:** Profesor titular Universidad Federal de Ouro Preto. Miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – Cnpq/Brasil. Director del grupo de investigación Formación y Profesión Docente – FOPROFI e integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en historia de la educación, formación docente y políticas educativas. **Datos de contacto:** jrjardilino@ufop.edu.br ORCID: <http://orcid.org.0000.0003.2394.9465>

Resumen

Entendemos la profesionalización docente como el proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza, quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goce de bienestar emocional y profesional. En la investigación el centro de atención fueron las unidades formadoras (universidad y escuelas normales), las cuales juegan un papel muy importante cuando hablamos de la profesionalización docente. En el presente artículo abordaremos tres interrogantes ¿Cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente? ¿Cómo la profesionalización docente ha conllevado a la transformación de las escuelas normales en Colombia, Guatemala y Honduras? ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización? El estudio fue comparativo, documental y cualitativo (Figura 2). Se destaca como resultado que la profesionalización guarda relación estrecha entre las unidades formadoras, la formación y la universitarización.

Palabras clave: Profesionalización Docente; Universitarización; Formación de maestros Escuela Normal

Abstract

We understand teacher professionalization as the process that leads teachers to recognize and assume themselves (identity) as teaching professionals who have knowledge capable of transforming and adapting them to the different situations that they deal with at the academic spaces in which they work to impact the socio-educational-cultural environment, and that in this process they enjoy emotional and professional well-being. In the research, the center of attention was the training units (university and normal schools), which play a significant role when we discuss teacher professionalization. During this article, we will address three questions: What is the relationship between *universitarization* and teacher professionalization? How did teacher professionalization lead to the transformation of normal schools in Colombia, Guatemala, and Honduras? Does thinking about other forms of teacher training contribute to professionalization? The study was comparative, documentary and qualitative (Figure 2). As a result, it is highlighted that professionalization is closely related to training units, training and *universitarization*.

Keywords: Teacher Professionalization; Universitarization; Teacher Training; Normal School.

1.Introducción

Esta investigación hace parte de la ampliación de dos investigaciones que hemos venido realizando sobre la formación docente y las Escuelas Normales en Colombia y otros países. Dichos antecedentes son: tesis doctoral titulada «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010» (Rátiva, 2017) y la investigación posdoctoral titulada «La universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022), en esta el estudio comparativo se realizó entre Colombia y Brasil.

De lo anterior se destacan los siguientes resultados:

1. El surgimiento de una tendencia mundial que definió que la formación de los maestros debía realizarse en las universidades, la cual ha sido denominada «Universitarización» (Aparecida, 2017; Boschetti y Soares-Almeida, 2012; Bourdoncle, 1997, 2014; Coitinho, 2017; Mancebo, 2019; Melero, Isabel y Oliveira, 2012; Rátiva y Lima-Jardilino, 2022).
2. La universitarización contempla tres elementos: «profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa». (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 7)
3. Existen diferencias y similitudes en la transformación de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros. En algunos países optaron por cerrarlas. (Figura 1. Cierre de Escuelas Normales)
4. Se ajustaron políticas de formación de maestros en Alemania y España, luego se extendieron a otros países. Lo que coincide con Dias Pereira (2021) al mencionar que el contexto internacional juega un papel preponderante de decisión sobre el diseño de política pública educativa bajo la «hipótesis de que há incidências neoliberais e atuação de Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais no Brasil (2000-2010)» (p. 17).
5. En Colombia, la universitarización se ha venido implementando al exigir a las escuelas la normatividad propia de las universidades (Ley 30 de 1992 y Decreto 2566 de 2003); para reestructurarlas con el fin de mejorar la calidad en la formación docente.

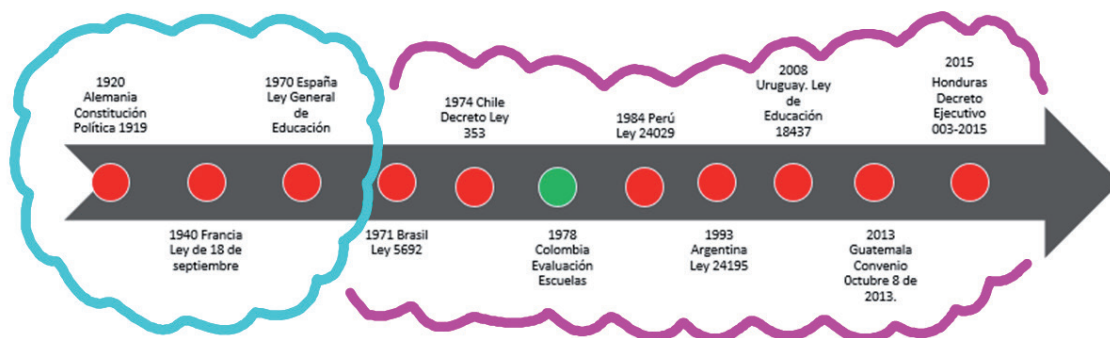


Figura 1. Cierre de Escuelas Normales

En la figura 1 se encuentra en primera instancia la relación de países que en Europa iniciaron el cierre de Escuelas. En una segunda relación están los países de América Latina. El color rojo, corresponde a los países en que se cerraron las Escuelas y en verde, Colombia que a la fecha continúa formando maestros a través del Programa de Formación Complementaria - PFC. Sin embargo, en la actualidad está en curso un proyecto de ley que en sus inicios buscaba reconocer a las Escuelas Normales Superiores como Instituciones de Educación Superior, pero en el texto definitivo aprobado en sesión

plenaria del Senado de la República (Gaceta, 2024) se expresa: *por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones*; lo cual reafirma que la formación de los maestros debe estar en un nivel superior. Por consiguiente, Colombia haría parte de los países que se suman a la tendencia mundial denominada «universitarización de la formación docente».

Desde la perspectiva de la formación docente, se plantea como reto el realizar transformaciones en la formación para que redunde en las prácticas de aula de maestros en ejercicio y de futuros maestros. Algunas apuestas están en integrar el conocimiento, innovar, propender por el aprendizaje significativo, e involucrar a los estudiantes en sus propios procesos, entre otros. Al respecto Morin (2010) dice que tanto las Escuelas Normales Superiores como la universidad se han encargado de compartimentar el conocimiento; aislarlo y desarticularlo del mundo real, siendo este otro aspecto a abordar como problemática que se visualiza en la profesionalización docente.

2. Método

El estudio fue comparativo, documental y cualitativo (Figura 2) en el que se plantearon tres interrogantes:

1. ¿Cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente?
 2. ¿Cómo la profesionalización docente ha conllevado a la transformación de las Escuelas Normales en Colombia, Guatemala y Honduras?
 3. ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización?
- Además, se establecieron como objetivos:

1. Identificar la *proximidad* (Término propuesto por Souza, 2012) (en las decisiones, adopción de la universitarización, mecanismos, argumentos) con los países que han decidido dejar la formación docente exclusivamente en las Universidades o Institutos Pedagógicos como una forma de garantizar la profesionalización docente.
2. Comparar las decisiones, los mecanismos, y los argumentos de países de Latinoamérica (Colombia, Guatemala y Honduras) para la adopción de la universitarización, frente al cierre o transformación de las Escuelas Normales.

Por consiguiente, identificamos tres unidades de análisis y comparación que estructuran el artículo: relación entre la universitarización y la profesionalización docente; las unidades formadoras, y la formación de maestros y transformación de prácticas. Esta última de unidad se establece como propuesta para continuar pensando la formación inicial de maestros.

El corpus utilizado para el análisis documental correspondió a los acuerdos y convenios establecidos en los países de Guatemala y Honduras; al informe de evaluación de las Escuelas Normales de Colombia; a la normatividad que ha reestructurado a las Escuelas Normales y el proyecto de ley 158 de 2023. El abordaje de este material se realizó teniendo en cuenta las tres unidades de análisis y comparación mencionadas al inicio de este apartado.

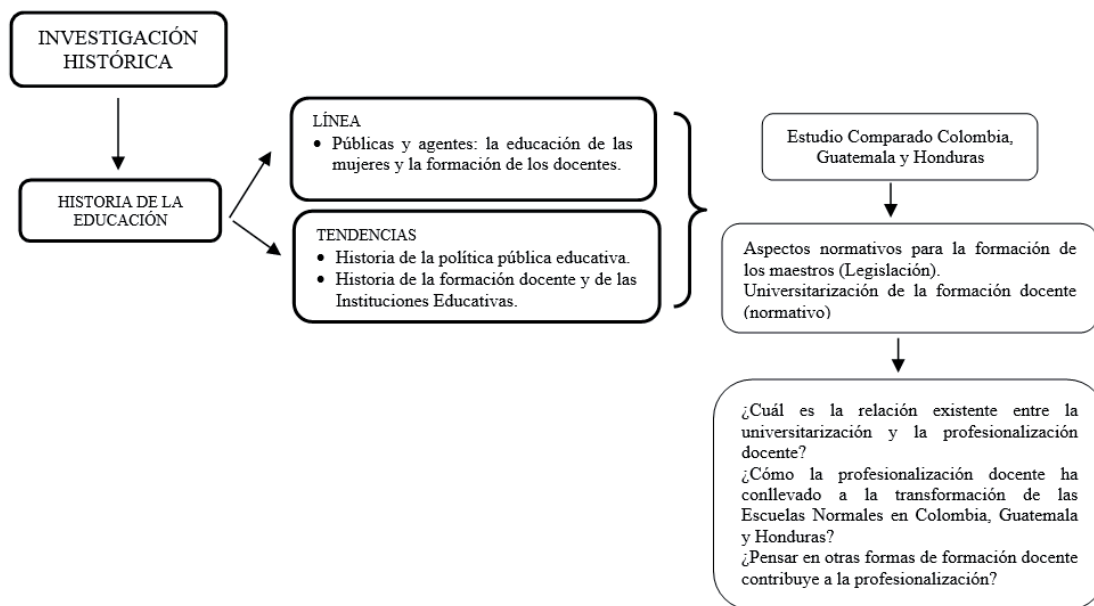


Figura 2. Tipo de investigación

3. Resultados

3.1. Relación entre la universitarización y la profesionalización docente

En esta unidad de análisis se abordó la pregunta ¿cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente?

Para iniciar con la respuesta, citamos a Urteaga (2008) quien retoma a Carr-Saunders y Wilson para definir el profesionalismo como «las profesiones [que] implican una técnica intelectual especializada adquirida a través de una formación prolongada y formalizada que permita rendir un servicio eficaz a la comunidad» (p. 173). A su vez cita a Parsons para distinguir al profesional quien está «en relación directa con el saber, el público y ser parte de una institución estratégica para el funcionamiento del sistema social» (Urteaga, 2008, p. 174). Estas dos miradas representan a la teoría funcionalista cuyo principal representante es Durkheim, a quien se le atribuye un notable impacto teórico sobre la organización social - división del trabajo por el análisis desde la perspectiva tradicional a la moderna (Urteaga, 2008; Valenzuela, 2002). También se le atribuye al paradigma funcionalista el concepto de profesionalización, en la cual se reconocen las profesiones más antiguas; que tienen mayor prestigio, reconocimiento, estatus, y gozan de una «afiliación a la universidad» (Urteaga, 2008, p. 175).

Esto se complementa a partir de lo establecido por la teoría interaccionista que propone que toda profesión sea analizada «como proceso subjetivamente significativa [biográfico-identitario] y como relación dinámica con los otros [interacción]» (Urteaga, 2008, p. 177). A su vez Urteaga (2008) considera que ese proceso biográfico-identitario permite comprender la «percepción y el sentido» que tiene la actividad para el profesional que la ejerce, se construye la identidad durante la formación; la práctica pedagógica, y la experiencia adquirida en los dos espacios anteriores y durante la vida profesional en desarrollo.

Tanto el proceso biográfico-identitario como el de interacción «tienen una relación de interdependencia: la dinámica de un grupo profesional depende de las trayectorias biográficas de sus miembros, ellas mismas influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno» (Urteaga, 2008, p. 177-178).

Entonces, la profesionalización docente no puede limitarse a entenderse como los cambios en la política pública educativa que reconoce un estatus al maestro¹ y a partir de este se establece un nivel salarial, o como algunos lo piensan en relación con el reconocimiento como docente investigador. Así mismo, Núñez, *et. al.*, (2012) dicen que evoca «la idea de perfeccionamiento» (p. 12) producto de un proceso de formación permanente desde la formación inicial hasta la continua.

Habría que decir también, que entendemos la profesionalización docente como el proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza (Para el caso de los profesionales que se desempeñan en la docencia), quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goza de bienestar emocional y profesional. Esto se complementa desde el aporte de Hernández y Rodríguez (2024) al mencionar que la carrera docente va evolucionando, porque empieza en una etapa inicial de formación, pasa al ejercicio docente y luego a la profesionalización.

En consonancia con lo anterior, Núñez, *et. al.*, (2012) establecen que existen tres ámbitos que presentan desencuentros pero que se hacen presentes al momento de hablar de la profesionalización: «ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica; saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela)» (p.12). De ahí que, la relación existente entre la profesionalización y la universitarización está en el papel que cumplen las universidades y escuelas normales en la formación de los maestros y en su actualización.

De modo que, al reconocerlas como instituciones de educación superior se piensa que habrá mayor y mejor calidad educativa, por ende, se contribuye a la profesionalización de los maestros, porque se reconoce «el estatus del profesor (Valorización social (Melero y Oliveira, 2012, p.3)) a partir de la formación, el desarrollo profesional, la investigación y las condiciones laborales (Coitinho, 2017, p. 151)» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 7).

Esto se ve reflejado en la visión De Lisle (1998) sobre el informe Delors acerca de la educación en América Latina y el Caribe:

«El grupo OCDE visualiza la calidad del maestro en términos de actitudes, y no tanto en función de destrezas específicas de comportamiento. El informe propugna que la estructuración de los atributos que reflejan excelencia y eficiencia debería encontrarse en las siguientes dimensiones: conocimiento del currículo; destrezas pedagógicas; habilidades de reflexión y de auto-evaluación; empatía y, capacidades de administración». (p. 37)

Lo anterior se complementa con los tres elementos centrales de la profesionalización propuestos por Vega (2023): «la formación inicial, el mercado laboral y la división social del trabajo» (p.14), siendo Inglaterra el

1 Para el caso de Colombia, así lo establece el Decreto 1278 de 2002 «por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente». Con dicho Decreto se busca garantizar que la docencia sea ejercida por docentes idóneos, competentes y con experiencia para contribuir a una educación con calidad.

«[...] pionero en la regulación de la formación y profesionalización de la función docente, basada en un modelo de mercado, que se ha transferido a otros países de su órbita de influencia. Este modelo profesional de mercado se expresa en los estándares profesionales, en la autonomía del profesorado, en la rendición de cuentas y en la evaluación del desempeño docente». (Vega, 2023, p.14) (Torres, *et. al.*, 2024)

Dicho conocimiento y el desarrollo de destrezas y habilidades se logran durante la formación docente y su éxito depende de que la reforma educativa «sea congruente con los prerrequisitos impuestos por la globalización» (De Lisle, 1998, p.35). Por lo que, la tendencia (universitarización) de dejar la formación docente a cargo de las universidades e instituciones de educación superior se convirtió en un propósito a nivel mundial, lo cual trajo como resultado el cierre de las escuelas normales.

3.2. Las unidades formadoras de maestros

Consideramos ahora importante responder al interrogante ¿cómo la profesionalización docente ha conllevado a la transformación de las Escuelas Normales en Colombia, Guatemala y Honduras?

Para iniciar a responder, consideramos pertinente retomar nuestra definición sobre profesionalización docente: *proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza, quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goza de bienestar emocional y profesional*. También, que en el proceso de universitarización se atiende a «tres elementos como lo son: profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 6). En este sentido, De Lisle (1998) menciona lo que UNESCO-OREALC en 1996 estableció:

«[...] un programa reestructurado de capacitación docente debería incluir: el uso de la observación, reflexión y argumentación como herramientas de resocialización profesional; programas de capacitación inicial más intensos, que incluyan un componente adecuado de contenidos y prácticas pedagógicas; programas permanentes de desarrollo y capacitación en servicio del personal docente en escuelas reestructuradas que, en colaboración con universidades e instituciones formadoras de docentes, se aboquen a la tarea de mejorar la calidad del maestro y de la enseñanza». (p.46)

Entonces, con el propósito de profesionalizar al docente bajo «la idea de perfeccionamiento» (Núñez, *et. al.*, 2012, p. 12) las unidades formadoras han sido objeto de supervisión y reestructuración. En el análisis que presentamos a continuación, nos centramos en las Escuelas Normales de Colombia, Guatemala y Honduras, ya que estas tienen una *proximidad* (Souza, 2012) en los mecanismos, argumentos y decisiones para adoptar la universitarización en las primeras dos décadas del siglo XXI.

Para empezar, en Guatemala, en 2013 se decidió firmar convenio específico de cooperación (Figura 3) para que la formación inicial de los maestros se realizara en la Universidad con el fin de elevar su nivel académico, perfeccionarlo, y así mejorar la calidad del sistema educativo.

leyes, reglamentos, normas propias o su autonomía institucional...” SEGUNDA. Antecedentes: A) Históricamente la formación de maestros para los niveles preprimario y primario, en sus distintas modalidades y especialidades, ha sido una responsabilidad del Estado de Guatemala a través del Ministerio de Educación, ubicándose ésta en el nivel medio del sistema escolarizado situación que urge transformar para elevar el nivel académico de los docentes, como un componente básico hacia la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en el sistema-. B) El perfeccionamiento docente ha sido un propósito por el cual el Ministerio de Educación ha trabajado en los últimos años y para alcanzar este objetivo es imperativa la intervención de la Universidad, lo anterior para que el docente mejore y eleve su formación y consecuentemente el trabajo en el aula refleje madurez profesional lo cual permita consolidar un mejor proceso educativo en el país. En

Figura 3. Convenio específico de cooperación para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior en la República de Guatemala. 2013. Ministerio de Educación de Guatemala.

De igual manera, en Honduras se firmó convenio de cooperación (Figura 4) entre la Secretaría de Estado en el despacho de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura y funcionamiento de centros de investigación e innovación educativa, y dejó la formación de los maestros bajo la responsabilidad de la universidad. Esto conllevó a establecer un acuerdo (Figura 5) que definió la transformación de las Escuelas Normales.

CONSIDERANDO CUATRO: Que la misión y visión de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es ser la institución estatal de educación superior responsable de la formación de docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, para el desarrollo del sistema educativo nacional, y ser la institución de educación superior líder en la formación docente, con sólido prestigio tanto a nivel nacional como internacional, teniendo entre sus objetivos la vinculación de sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos.

CONSIDERANDO QUINTO: Que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el marco de la implementación del Acuerdo de Transformación de las Escuelas Normales publicado en el Diario Oficial La Gaceta, el 14 de diciembre del 2014, creará Centros de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) en diferentes regiones del país, para atender el grado obligatorio de la educación pre básica hasta Bachilleratos en Ciencias y Humanidades o Técnico Profesionales.

Figura 4. Convenio marco de cooperación entre Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La Gaceta, 2015.

Se resalta que, Vera (2019), Rátiva (2017), Soto y Forero (2016), Cuño (2016), y Santos y Lima-Jardilino (2002) afirmamos que las Instituciones de Educación Superior fueron objeto de reformas encaminadas a la calidad educativa, la cual se definía a partir del cumplimiento de criterios previamente establecidos, y el considerar que hay una relación estrecha entre calidad educativa y profesionalización de los docentes. Tal como

lo plantean Hernández y Rodríguez (2024) «Las investigaciones educativas han demostrado que la capacitación y profesionalización de los docentes es una parte imprescindible para poder alcanzar mejores resultados.» (p. 8793)

En tercer lugar, en Colombia se publicó el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1996) que indicó: «la alta calidad en la educación es determinante en la preparación de ciudadanos responsables y en la formación académica integral. La inmediata reestructuración del sistema educativo dará a Colombia la oportunidad óptima para un futuro mejor...» (IDEP, 1996, p. 81). En el informe se propuso reformar la educación inicial de los maestros en programas de carácter universitario y con la «creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía de nivel universitario (pregrado), que se extendería a una red de institutos análogos en las regiones [...] para la formación pedagógica de los egresados de otras profesiones que quieran dedicarse a la enseñanza». (IDEP, 1996, p. 218)

A partir de este informe se realizaron varios cambios en las Escuelas colombianas, los cuales se registran en los decretos 3012 de 1997; 4790 de 2008, 1075 de 2015, y 1236 de 2020, y en la resolución 505 de 2010. Con los dos primeros decretos se inició la reestructuraron de las Escuelas Normales, estableciendo la acreditación como mecanismo que garantiza la calidad educativa de las Escuelas y permitir la continuidad en la formación de maestros en convenio con Instituciones de Educación Superior, definiendo principios pedagógicos² para el diseño, desarrollo de la propuesta curricular, el plan de estudios del PFC; la estructuración del ciclo en créditos académicos; la práctica pedagógica, y la investigación.

Por otro lado, el decreto 1236 expresa que las ENS forman docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente -director rural. Se busca fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, didácticas para la enseñanza, aprendizajes y desarrollo integral de niñas y niños de educación inicial, preescolar y básica primaria. Además, promover la participación en redes de investigación con entidades nacionales e internacionales.

Es importante mencionar que, en la actualidad, está en curso el proyecto de ley 158 de 2023 que en sus inicios buscaba reconocer a las Escuelas Normales Superiores como Instituciones de Educación Superior, pero que a lo largo de los diversos debates se ha aprobado que son instituciones educativas que están «autorizadas como unidades académicas para formar docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria y para el cargo de directivo docente rural, mediante el programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20). Esto coincide con lo mencionado en el Decreto Ley 353 de 1974 de Chile que dice «[...] debe cumplirse una aspiración y tendencia constante, tanto nacional como internacional, que todos los docentes se formen en un mismo nivel superior que corresponda a la jerarquía de la universidad» (p.1).

Es así como, desde el planteamiento inicial de reconocer a las Escuelas Normales como IES, se encuentra una *proximidad* (en las decisiones, adopción de la universitarización, mecanismos, argumentos) con los países que han decidido dejar la formación docente exclusivamente en las Universidades o Institutos Pedagógicos. Por ende, Colombia haría parte de los países que asume dicha tendencia y ratificaría que la formación de

² *La educabilidad*: condición integral de la persona humana. *La enseñabilidad*: docente capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes. *La pedagogía*: Entendida como la reflexión del quehacer diario. *Los contextos*: tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos. Tomado del Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008.

los maestros solamente es posible en instituciones catalogadas como de «alto nivel», aunque en este caso, según lo aprobado, se realizará bajo el nombre de «programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20).

Para cerrar esta unidad de análisis, presentamos la comparación realizada entre Colombia y Honduras toda vez que se encontraron similitudes y diferencias en el proceso de transformación de las Escuelas Normales y la pertinencia para Colombia en relación con el proyecto de ley que mencionamos líneas atrás. Para el análisis documental se tuvo en cuenta el «Acuerdo de transformación de las Escuelas Normales» (Figura 5), y Decretos, Leyes, la evaluación realizada en 1978 a las Escuelas Normales en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional y criterios de calidad para su acreditación.

Es de aclarar que, la temporalidad no fue un factor tenido en cuenta para la comparación, toda vez que se ha estado rastreando cuáles han sido las decisiones tomadas en otros países, las similitudes, diferencias y proximidades con el sistema educativo colombiano y el posible impacto en Colombia al adoptar la propuesta de reconocimiento como IES.

CONSIDERANDO: Que al aplicar la tabla de criterios, a cada escuela normal, se determina que ninguna de ellas llena los requisitos mínimos para transformarse en una Universidad Oficial, que responda a los requerimientos del desarrollo social y económico regional y local de su respectiva área de influencia. CONSIDERANDO: Que la propuesta elevada a la consideración del Consejo Nacional de Educación está apegada a los criterios aprobados por este Consejo y en consonancia con lo establecido en la Ley Fundamental de Educación en sus artículos: 66, 68, 69, 70, 81 y 82; el Reglamento de la Formación Inicial de Docentes en sus artículos 3,25,26,27,28, 29,31,32, 33 y 34 y el Reglamento de Formación Permanente de Docentes en sus artículos 2,19,20,21 y 22; PORTANTO: El Consejo Nacional de Educación, en aplicación de los artículos 28, 69 y 81 de la Ley Fundamental de Educación; 77 del Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación;	2. Durante el año dos mil dieciséis (2016) los alumnos de educación normal concluirán sus estudios para obtener el título de Maestro de Educación Primaria. Las escuelas normales que para el año lectivo 2017 tengan matriculados alumnos del tercer año de algún bachillerato técnico, los finalizarán durante ese año lectivo. 3. La transformación de las quince escuelas normales requerirá de fondos económicos extraordinarios tanto de fuentes nacionales como de fuentes externas; en consecuencia, la Secretaría de Finanzas, la Secretaría de Educación y la universidad oficial directamente vinculada a alguno de los procesos de transformación, constituirán una comisión especial que a partir del proyecto de Presupuesto por Resultados de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación del año 2016, 2017 y subsiguientes años, prioricen los recursos e introduzcan las modificaciones de los renglones presupuestarios requeridos y las normas de administración y ejecución de los recursos asignados, para asegurar el proceso
de transformación. De igual manera, la Secretaría de Educación y la universidad oficial podrán concurrir a organismos de cooperación externa a fin de negociar recursos que permitan realizar los procesos de transformación en el menor tiempo posible. Tanto la Secretaría de Finanzas como la Secretaría de Educación, a partir de los proyectos de presupuesto de transformación de cada una de las normales, y en consideración a la disponibilidad económica del Estado, incluirán en el presupuesto del año 2016 como en los subsiguientes años, en los presupuestos plurianuales de la Secretaría de Educación, los recursos requeridos para asegurar que el proceso de transformación de las escuelas normales se logre armónica e integralmente durante el período de transición. 4. La transformación de las escuelas normales trae consigo, indefectiblemente, un proceso de reubicación del personal directivo, técnico, docente y administrativo que ha venido laborando. Para la reubicación del personal que a la fecha de aprobación del presente acuerdo tenga nombramiento en propiedad en los cargos directivo, técnico, docente y administrativo, en cualquiera de las escuelas normales, se observarán las siguientes reglas básicas:	el puesto respectivo llena ya los requisitos de jubilación obligatoria, en tal caso se solicitará al Instituto Nacional de Previsión que corresponda se inicie de inmediato el procedimiento para su jubilación; c) establecerá con toda claridad la descripción del puesto y cargo al que será reubicada la persona objeto del estudio; y, d) propondrá la fecha en que la reubicación del puesto y cargo debe hacerse efectiva. iv. Los docentes con cargos y puestos en propiedad en las actuales escuelas normales, durante el período de transición y por efecto del proceso de transformación, siguiendo el procedimiento indicado en el numeral (iii), podrán ser reubicados en otros cargos y puestos en el mismo centro educativo, en otro centro educativo del nivel medio, en la función técnico pedagógica en cargos del nivel central de la Secretaría de Educación y del nivel descentralizado, en las Direcciones Departamentales, Municipales y Distritales de Educación, o en la Universidad Oficial que absorba a la escuela normal. 5. La planificación, seguimiento, evaluación y reajuste que se ejecute durante el período de transición de las escuelas normales, será responsabilidad de un "Comité Técnico

Figura 5. Acuerdo de transformación de las E.N. Honduras. La Gaceta, 2015

Los aspectos similares identificados son:

1. *El reconocimiento de las Escuelas Normales.* En Honduras se buscaba reconocerlas como universidades oficiales, mientras que en Colombia en 1978 se definía su continuidad como instituciones formadoras de maestros y en la actualidad con el proyecto de ley se pretendía reconocerlas como Instituciones de Educación Superior.
2. Desde el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) y el Consejo Nacional de Educación (Honduras) establecieron el proceso a seguir. En Colombia se contrató a Rojas y Briones y en Honduras se integró una Comisión Especial nombrada por el Consejo Nacional de Educación, su labor era revisar las condiciones de las Escuelas Normales y así presentar un informe.
3. *El objetivo de la evaluación.* El objetivo en la década del setenta para Colombia fue evaluar los insumos, el funcionamiento y la calidad académica de las Escuelas Normales del país y determinar la calidad académica de los profesores y de sus respectivas escuelas anexas. Para Honduras, «analizar el proceso que debe culminar con la transformación de las escuelas normales» (Acuerdo, 2015, p. 3).
4. *Criterios de evaluación.* En ambos países se establecieron criterios para la evaluación de las Escuelas. En Honduras se consideró: organizacional/administrativo; pedagógico/curricular; infraestructura, y equipamiento. En Colombia eficiencia; recursos humanos y dotación física de los planteles, y práctica pedagógica.
5. *El resultado de la evaluación.* Se determinó para el caso colombiano la clasificación de las Escuelas en cinco (5) categorías. La primera era categoría de calidad superior y la quinta calidad inferior (Figura 6). «Lo cual indicaba que las Escuelas con calidad inferior debían cambiar de modalidad; según el informe se estableció: «transformación progresiva de todas las escuelas normales no seleccionadas en planteles de otras modalidades distintas a la pedagógica (agropecuaria, industrial, comercial, etc.) las cuales se establecerían mediante estudios especiales» (MEN, 1978, p. 22), partiendo del conocimiento del contexto para ofrecer una modalidad que respondiera a las necesidades de la población» (Rátiva, 2017, p. 199).

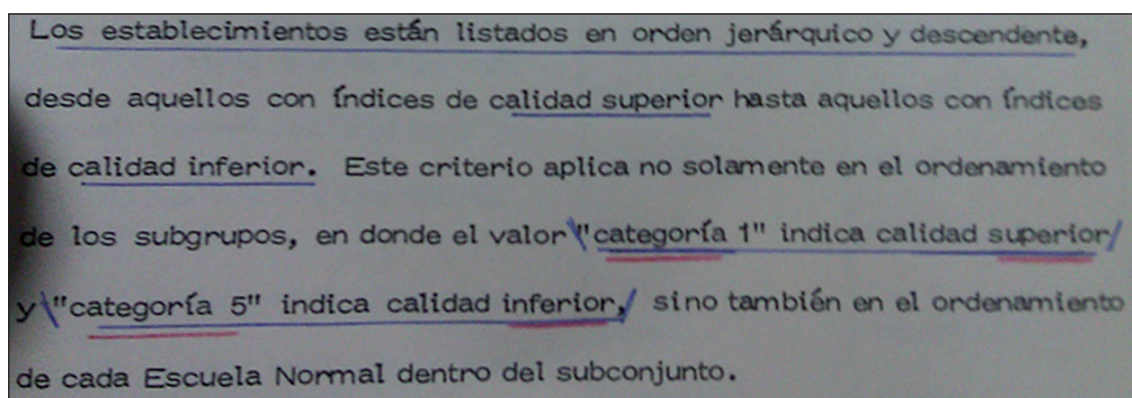


Figura 6. Categorías evaluación Escuelas Normales 1978. MEN, 1978, p. 104.

En Honduras se determinó que «ninguna de ellas [Imagen 4] llena los requisitos mínimos para transformarse en una Universidad Oficial, que responda a los requerimientos del desarrollo social y económico regional y local de su respectiva área de influencia» (Acuerdo, 2015, p. 3), por lo que dos escuelas nacionales (2) continúan siendo

centros educativos para la formación de técnicos musicales y en Bellas Artes, y músicos y profesionales en Bellas Artes; cuatro (4) se transformaron en centros de formación permanente de docentes en servicio con atención específica en el área de influencia; una (1) en Institución de Educación Superior como lo es la Escuela Normal Miguel Ángel Chinchilla «para ofertar carreras técnicas que respondan al desarrollo económico y social de la región» (Acuerdo, 2015, p. 75); cinco (5) en centros regionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; una (1) en centro de investigación e innovación educativa «mediante un proceso de absorción de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán» (Acuerdo, 2015, p. 7); una (1) en centro educativo de nivel superior no universitario para carreras técnicas de mediana duración, y una (1) en centro regional de la Universidad Nacional de Agricultura de Catacamas, Olancho.

6. *La transición.* Las Escuelas Normales que no cumplieron con los criterios o requisitos para continuar formando maestros: en Honduras el periodo de transición se extendió hasta el 31 de diciembre de 2017, en Colombia hasta la finalización de los cursos de pedagogía y del reconocimiento como Instituciones Educativas de modalidad diferente a la de Escuela Normal. Con la aprobación del proyecto de ley, no es claro si todas las Escuelas Normales podrán ofertar licenciaturas.

7. *La reapertura de Escuelas Normales.* Tanto Colombia como Honduras tomaron la decisión de reabrir Escuelas, uno de los casos en Colombia es el de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias,

«Que de acuerdo con las reformas introducidas por el Gobierno Nacional a la educación en relación con la formación de docentes, mediante la Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994 y Decreto 2033 de 1994 el Distrito Turístico de Cartagena de Indias, corre el riesgo de quedarse sin establecimiento para la formación de docentes. En correspondencia con el considerando anterior se requiere darle nuevamente vida jurídica a la Normal Departamental» (Decreto 1135, 1995) por lo tanto, decretó: «revocar parcialmente los artículos 3 y 6 del Decreto 267 de 1982 relacionado con Bachillerato Pedagógico y supresión de la Normal Departamental Nuestra Señora del Carmen». (Rátiva, 2019, p. 214-215)

En Honduras, en la propuesta de gobierno de la actual diputada Erika Corina Urtecho aparece la reapertura de las Escuelas Normales ya que se evidenció la disminución de candidatos para estudiar la carrera para ser futuros maestros. Situación que está en estudio y que a la fecha no hay suficiente documentación para analizarla.

En lo referido a las diferencias se destaca:

1. Las Escuelas Normales en Colombia continúan en funcionamiento cumpliendo criterios de calidad en el Programa de Formación Complementaria (Decreto 4790 de 2007 y MEN, 2009) y en la actualidad se propone la formación en el «programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20) para ofrecer licenciaturas. Mientras que en Honduras con el cierre estableció un convenio marco de cooperación con la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura de centros de investigación e innovación educativa (CIIE) como producto del acuerdo de transformación de las Escuelas Normales. El convenio con esta universidad se debe a que su misión y visión es la «formación de docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, para el desarrollo del sistema educativo nacional, [...]» (Secretaría de Estado, 2018, p. 2); por el liderazgo en la formación

docente; el prestigio nacional e internacional, y la vinculación con entidades de orden nacional e internacional.

2. *La formación de maestros.* A partir del acuerdo, la formación de los maestros «para atender la educación musical y artística en las diferentes disciplinas para el nivel básico y medio corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; las cuatro escuelas que se transforman en centros de formación permanente de maestros solamente formarán a quienes están en servicio, ninguna de las Escuelas formará maestros. En Colombia la formación en las Escuelas es para que se desempeñen en la educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente en el cargo de director rural (Decreto 1236, 2020).

3. *La forma de implementación de la universitarización.* Se identifica en los dos países. En Colombia a partir del estudio de Rátiva y Lima-Jardilino (2022) se reconoce que las Escuelas Normales adaptaron el modelo académico de las universidades y que con la aprobación del proyecto de ley 158 de 2023 al tener la posibilidad de ofertar licenciaturas se reafirma con mayor claridad dicha adaptación. En el caso de Honduras se observan dos modelos: «el traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades» (Mancebo, 2019, p.86) y que en el acuerdo aparece como «proceso de absorción de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán», y la transformación en Institución de Educación Superior; en centros de formación permanente de docentes en servicio; en centro educativo de nivel superior no universitario, y en centro regional de la Universidad Nacional de Agricultura de Catacamas, Olancho.

Nótese que, según el acuerdo en la transformación de las escuelas de Honduras, ninguna de ellas formará maestros, solamente una fue reconocida como Institución de Educación Superior para ofertar carreras técnicas para el desarrollo económico y social, no para la formación docente. Así mismo en el acuerdo se establece que puede esta institución acudir al Estado u organismos de cooperación internacional para obtener recursos técnicos y financieros que ayuden en su transformación.

Ahora bien, esta situación se puede analizar desde el planteamiento que realiza Sousa (2012) al decir que la crisis institucional por la que pasan las universidades públicas, obedece a «la autonomía científica y pedagógica de la universidad [que] se asienta en la dependencia financiera del Estado» (p. 141), es decir, al proponer que la Escuela Normal Miguel Ángel Chinchilla para su transformación puede acudir al Estado y a organismos de cooperación internacional no está garantizando que el primero asuma el cien por ciento de la financiación para que el cambio sea una realidad. Lo que permite entender que la Escuela debe buscar sus propios recursos para lograr el objetivo propuesto establecido en el acuerdo.

Por ende, y a partir del análisis realizado por Sousa (2012), el cual le permitió identificar que la crisis institucional es el resultado de la integración a esta de «la crisis de la hegemonía y la legitimidad» (p. 143) producto del neoliberalismo o globalización neoliberal, las cuales «en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial» (Sousa, 2012, p. 143), lo que se refleja en el acuerdo al establecer que la Escuela Normal debe buscar sus propios recursos llevándola a la mercantilización.

Por lo tanto, tres son los retos para esta Escuela, el primero, buscar los recursos para financiar la transformación; el segundo, la organización administrativa y pedagógica para atender a su nueva naturaleza, y tercero la competencia en el mercado nacional e internacional.

Finalmente, al hablar de la proximidad de las Escuelas Normales en Colombia y Honduras es pertinente preguntarse:

1. ¿Todas las Escuelas Normales serán reconocidas como Instituciones de Educación Superior?
2. ¿Qué sucederá con las Escuelas Normales que no logren cumplir con los requisitos que se establezcan para lograr el reconocimiento como Instituciones de Educación Superior?
3. ¿Cómo evitar la competencia entre Escuelas y Universidades en lo referido a la cobertura, y cierre de Escuelas que no tengan estudiantes en el Programa de Formación Complementaria?
4. ¿Cuáles son las oportunidades que tendrán las Escuelas que no logren el reconocimiento?

3.3. Formación de maestros y transformación de prácticas

En esta unidad se aborda la pregunta ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización?

Desgagné citado por Núñez, et. al., (2012) menciona que el desarrollo de la profesionalidad docente se realiza

«[...] bajo tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva. La primera [...] se construye en el tiempo y que sufre «shocks» biográficos que la transforman. La segunda, [...] es la capacidad de los profesores de dar cuenta de sus actos y de dar respuestas éticas y pertinentes de los mismos. La tercera [...] es el desafío de aprender de la experiencia». (p. 13)

A partir de estas tres dimensiones, consideramos que la relevancia de la transformación de las prácticas de los maestros y la responsabilidad que tienen las unidades formadoras (Escuelas Normales y Universidades) es crucial en la profesionalización de los maestros. Por ende, debe ser fortalecida la formación a través de transformaciones en las prácticas de aula; integrar el conocimiento; innovar; propender por el aprendizaje significativo; involucrar a los estudiantes en sus propios procesos, entre otros.

A lo que se suma, lo señalado por Boix Mansilla y Jackson (Citados por Vaillant 2024) de la necesidad de desarrollar la «competencia global, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes de comprender el mundo en el que viven y actuar en él para mejorarlo. [...] no se trata de centrarnos solamente en los contenidos del currículo, sino que se hace necesario cambiar la mirada acerca de qué se enseña y cómo se enseña» (p. 73).

Para UNESCO las competencias globales se refieren a los saberes que deberían tener los docentes sobre «las regiones, las culturales y los problemas mundiales (independientemente de la disciplina). También [...] hacen referencia a las capacidades para involucrarse de manera responsable y eficaz en un entorno internacional» (Vaillant, 2024, p. 77)

Se debe agregar que, y en consonancia con lo anterior, la formación de los futuros maestros asumida desde la dimensión ético-política (Díaz, 1998) obedece a que, al ser parte de la sociedad, cumplimos una función social, nos comprometemos con el desarrollo de una normatividad y luchamos por los intereses y reivindicaciones sociales. Esta formación «involucra competencias básicas,³ específicas⁴ y transversales que se ponen

3 Comunicativas, dialógicas, éticas, convivencia social, emocionales, cognitivas, motrices, investigativas y artísticas.

4 Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula, las cuales se interrelacionan, articulándose al proceso de enseñanza-aprendizaje» (Rátiva, 2017, p. 64). A estas competencias se suman las propuestas por Opertti (citado por Vaillant, 2024)

- La comprensión, la curiosidad y el conocimiento por la geografía, la historia, las culturas, el medio ambiente, los sistemas económicos mundiales y los problemas internacionales actuales;

- El conocimiento lingüístico e intercultural para comunicarse efectivamente con individuos de otros países, para entender múltiples perspectivas y utilizar fuentes primarias de todo el mundo;

- El compromiso por convertirse en ciudadanos responsables, tanto del mundo como de sus propias comunidades. (p.77)

Complementando esta postura, Perrenoud (2001) propone diez aspectos a tener en cuenta en los currículos de formación docente:

«[...] transposición didáctica basada en los análisis de las prácticas y sus transformaciones; un referencial de competencias que identifiquen los saberes y las capacidades requeridas; plan de formación en torno a competencias; aprendizaje a través de problemas; articulación entre teoría y práctica; organización modular y diferenciada; evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo; tiempos y dispositivos de integración y movilización de lo adquirido; asociación negociada con los profesionales, y selección de los saberes». (Rátiva, 2017, p. 65).

Al respecto Morin (2010) ha hecho énfasis en que hay responsabilidad de las instituciones formadoras al aislar el conocimiento del mundo real; situaciones que vivimos y no son desconocidas para todos, y que es necesario centrar nuestras miradas; siendo estos los verdaderos cambios que deben perseguir las Escuelas Normales y que para Camargo (2003) la innovación es generar cambios en la institución educativa, en el aula de clase y en las prácticas a partir de propuestas de intervención.

Así mismo, desde el IDEP (2005) se expresa que «hablar de innovación implica introducir nuevas miradas y nuevas prácticas en la forma de abordar el acto pedagógico en contextos educativos específicos, que produzcan nuevas formas de interrogar, crear y reconstruir la cultura escolar, los saberes y los procesos formativos» (p.5). Desde estas apuestas, la mirada y los esfuerzos deben volcarse a aportar a la formación de maestros para que sus prácticas se transformen. Es por esto que, «hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos aún en construcción» (Figueroa, 2000, p. 118) del cual no podemos sustraernos.

También Vaillant (2024) manifiesta que en «muchos países de América Latina, las mallas curriculares están caracterizadas por una acumulación de conocimientos conceptuales en el ámbito disciplinar y de la pedagogía. Como resultado de ello, la formación suele estar fragmentaria y dispersa, con escaso énfasis en la enseñanza en los contextos reales de las aulas» (p. 75)

En respuesta a lo expresado anteriormente, López (2019) manifiesta que la interdisciplinariedad permite identificar las conexiones entre las diferentes áreas a partir de la interacción de los saberes para dar respuesta a los fenómenos, comprender la realidad, vivir en ella. Metodológicamente permite enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Estas conexiones curriculares, pedagógicas y didácticas no se pueden dar por separado,

para Lenoir (2013) hay una coherencia vertical entre estas, por lo que para llegar a la práctica en el aula «exige la mediación de las didácticas de las disciplinas escolares» (p. 77) y para esto es necesario que el maestro se involucre en los procesos y comprenda lo que cada disciplina puede aportar.

Por todo esto, abordar el acto pedagógico también implica la reflexión constante «como medio de preparar mejor a los profesores para el trabajo en la escuela [...] por lo que la formación debería proporcionar aproximaciones más reflexivas y críticas con la práctica pedagógica para favorecer el desenvolvimiento de competencias específicas» (Medeiros-Sarti, 2019, p. 7). Este es un aspecto muy sentido por los maestros en formación quienes al enfrentarse al aula y a la institución educativa identifican que la formación recibida no ha sido suficiente, adecuada ni pertinente para atender aquello que va más allá de impartir conocimiento, repetir modelos o seguir prácticas ejemplares.

Dicha reflexión debe pasar por la construcción de la identidad docente, de la comprensión del ser maestro y de la profesión con todas sus particularidades, es decir, se trata de «una formación que requiere el empleo de dispositivos que posibiliten la aproximación del estudiante con el trabajo, sus agentes y la cultura profesional de referencia» (Medeiros-Sarti, 2019, p. 12). Un espacio que tiene sus complejidades y que por ello mismo debe ser abordado con los maestros en formación como un compromiso ético, social y político.

4. Discusión

Las Escuelas Normales como unidades formadoras de maestros gozaron de prestigio a nivel mundial, cumplieron con el cometido de formar a maestros para desempeñarse en la docencia. Su historia empieza a cambiar cuando en Alemania se toma la decisión de cerrarlas para dejar la formación de los maestros a cargo de las universidades, institutos pedagógicos, o instituciones de educación superior bajo la premisa de que es allí donde se ofrece mayor y/o mejor calidad educativa. Esto tuvo como consecuencia que las Escuelas fueran cerradas, abolidas, absorbidas por las universidades (Bordounle, 1997) o transformadas para ofrecer programas de licenciatura. En este aspecto se observa una relación directa con la formación docente. Es decir, para profesionalizar a los maestros es necesario realizar transformaciones en la formación sustentado en que «el profesorado constituye un factor clave para la calidad de la enseñanza» (Egido, 2010, p. 47).

Esto trajo como consecuencia, que en otros países se tomara la misma decisión en relación con las unidades formadoras y la formación de los maestros. Esta tendencia denominada *universitarización*, se justificó como una posibilidad de «mejoría del sistema de enseñanza y como vía de profesionalizar a los profesores» (Aparecida, 2017, p. 88). En contraste con lo anterior, investigaciones anteriores (Aparecida, 2017; Coitinho, 2017; Rátiva y Lima-Jardilino, 2022) identificaron que *la profesionalización docente* es una forma de reconocimiento de la labor de la enseñanza y el estatus profesional de la docencia; el posicionamiento del maestro en la sociedad; incluso se convierte en un pretexto para «atraer, formar y retener al profesorado» (Egido, 2010, p. 48). Estos planteamientos se observan en los convenios y acuerdos firmados en países como Guatemala y Honduras, los cuales sirvieron como argumento para el cierre de las Escuelas Normales.

Ahora bien, en la actualidad al revisar la política internacional, los acuerdos, convenios, normatividad referida a los cambios que ha tenido la formación de los maestros en relación con las instituciones que los forman, se encuentra que la tendencia de la

universitarización continúa y que ante la solicitud inicial de reconocer a las Escuelas como Instituciones de Educación Superior, Colombia no solamente adopta el modelo universitario sino que legitima que la formación únicamente es posible a nivel superior y «según la experiencia latinoamericana, ello contribuye a mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros y, por ende, de la educación básica en su conjunto»(Elvir, 2006, p. 182). Quedan inquietudes como ¿Por qué y para qué cambiar de Estatus? ¿Las Escuelas Normales como están organizadas administrativamente no pueden formar maestros con alta calidad académica e investigativa? ¿Qué tipo de maestros han venido formando en las Escuelas Normales? Entonces, ¿Cuál ha sido la contribución de los convenios con las Instituciones de Educación Superior?

Hay que mencionar, además que estas políticas en Latinoamérica tuvieron mayor fuerza en los noventa (Aguerrondo, 2006). En cada país se vivió de manera diferente, desde la organización del sistema educativo hasta la propuesta de políticas públicas que impactaron al sector. Aunque como lo menciona Martínez (2006)

«[...] han vinculado a los procesos de profesionalización un discurso técnico referido a la importancia de contar con un cuerpo de conocimientos especializados y consistentes, un discurso ético referido a la importancia del comportamiento en su ámbito ocupacional, y un discurso profesional referido al ejercicio de una autonomía responsable que le permita controlar su propio trabajo e incidir en la institución escolar». (p. 94-95)

Todo esto parece confirmar que, la escuela en la actualidad continúa con grandes retos; dejar de lado la reproducción de conocimiento; los aprendizajes memorísticos; la repetición de temas o contenido sin sentido; contribuir al desarrollo integral de los estudiantes articulando la realidad; brindando conocimiento para la vida; transformando las prácticas de los maestros, entre muchas otras. En este sentido, la interdisciplinariedad entendida como «la comunión entre dos o más disciplinas que se unen para estudiar, evaluar y tratar una situación específica desde distintas visiones, con el fin de ofrecer actividades que procuren el desarrollo integral, evitando el trabajo aislado y repetitivo», (Bell, et., al, 2022, p. 102) monótono, carente de significado, y descontextualizado, permite articular el conocimiento a través del lenguaje, podría verse como una estrategia pedagógica que posibilite las transformaciones en las prácticas de aula.

En cuanto a la comparación sobre los acuerdos firmados (Guatemala y Honduras) y la relación con lo que actualmente se está viviendo en Colombia con las escuelas normales consideramos que los beneficios se vislumbran en lo dicho por Egido (2010) del ofrecimiento de una potencial oferta para los maestros en formación, que sirva como pretexto para hacer más llamativa la profesión, es decir, atraer y retener a los maestros; lo que podría traducirse en profesionalizar al maestro de la escuela normal, mejorando su estatus. No obstante, lo que no deja de preocupar es el panorama mundial sobre el destino de las escuelas normales y que en el presente artículo se analizó a partir del convenio firmado en Honduras, cuyo resultado fue el de determinar que ninguna Escuela cumplió con los criterios para convertirse en Universidad, tampoco para ser institución de educación superior que forme maestros.

5. Conclusiones

La investigación realizada tuvo como foco de atención las unidades formadoras como lo son las universidades y las escuelas normales, ya que estas tienen un papel importante cuando se habla de la profesionalización docente y permitió establecer tres interrogantes referidos a la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente; la profesionalización docente y la transformación de las escuelas normales en Colombia, Guatemala y Honduras, y hacer una propuesta de formación docente que aporte a la profesionalización. Los hallazgos indican que las instituciones formadoras tienen como misión contribuir a la profesionalización de los maestros y que para esto varios países tomaron la decisión de cerrar las Escuelas Normales y trasladar la formación en las universidades, lo que se ha denominado como universitarización. Los casos más recientes son Guatemala y Honduras, mientras que en Colombia continúa con su transición.

Metodológicamente, se establecieron tres unidades de análisis que contribuyeron a la comparación y a establecer la relación entre la universitarización y la profesionalización docente, y la transformación de las Escuelas Normales en países como Colombia, Honduras y Guatemala. En lo referido a la transformación de las Escuelas se identificó que tanto en Honduras como en Guatemala se firmaron acuerdos y convenios que conllevaron a su cierre con la justificación de ofrecer una formación de calidad, en otras palabras, para profesionalizar a los maestros. En Colombia se observan tres momentos, el primero de evaluación de escuelas y de cierre de aquellas que no cumplían con los criterios para continuar formando maestros; el segundo propuso diversas transformaciones y una relación más estrecha con la universitarización al adoptar características de la universidad, y el último con el proyecto de ley que está en curso para su aprobación definitiva, en el que se establece que las Escuelas pueden ofrecer títulos de licenciados a través del programa de formación de maestros de la educación superior. Las implicaciones de estas decisiones serán objeto de estudio posteriormente.

Para finalizar, la formación de maestros y transformación de prácticas, última unidad de análisis, aportó a la reflexión en lo referido a que el maestro como profesional de la enseñanza, tiene un saber que puede transformar y adecuar a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos, y a la solución de problemas que involucren al estudiante en un trabajo integrado, evitando la fragmentación del conocimiento, el aislamiento y la repetición. Es así como, se propone que la apuesta sea por la interdisciplinariedad, ya que permite identificar las conexiones entre las diferentes áreas a partir de la interacción de los saberes para dar respuesta a los fenómenos, comprender la realidad, y vivir en ella.

6. Referencias

- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 39 – 69). Editorial San Marino.
- Aparecida dos Reis, D. (2017). A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica: Limites e possibilidades para a profissionalização docente. *Cadernos CIMEAC*, 7(2), 82-102. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2060>

- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I., y Lerma Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Unian des EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(1), 101-116.
- Boschetti, V. y Soares, J. (2012). Das escolas normais aos cursos de pedagogia: Trajetórias da formação de professores/as. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, 9(19), 206-219.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1/2), 29- 8. Doi: <https://doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59590>
- Bourdoncle, R. (2014). Les universités et la formation des maîtres (1968-1988). En A. Prost (Dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 149-162). Presses Universitaires de Renne. <https://doi.org/10.4000/books.pur.50054>
- Camargo. A. (2003). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. En IDEP, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar* (pp. 55 – 65). IDEP.
- Coitinho Sánchez, A. (2017). Las políticas públicas de profesionalización de ‘formadores’ en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores. *Revista Transmutare*, 2 (2), 150-184. <https://doi.org/10.3895/rtr.v2n2.7384>
- Cuño Bonito, J. (2016). La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>
- De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. En UNESCO *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 33-50). Boletín 45. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113160_spa
- Dias Pereira, R. (2021). *Política de formação de professores no brasil (2000-2010): um estudo sobre o contexto de influência na formulação de políticas nos documentos da comissão permanente de educação da câmara federal*. [Tesis Maestría inédita]. Universidad Federal de Ouro Preto.
- Díaz, M. (1998). *La Formación académica y la práctica pedagógica*. ICFES.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13(2), 47-67. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/236>
- Elvir, A. P. (2006). El caso de Nicaragua. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 157 - 186). Editorial San Marino.
- Figuerola Millán, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 117-142.

- Gaceta del Congreso. Diciembre 18 de 2024. No. 2251 texto definitivo aprobado en sesión plenaria del Senado de la República el 11 de diciembre de 2024 al proyecto de Ley 158 de 2023 <https://apicongresovisible.uniandes.edu.co/uploads/proyecto-ley/13372/2251/24.pdf>
- Hernández Reyes, M., y Rodríguez Ruvalcaba, E. I. (2024). La profesionalización docente, su importancia en la práctica educativa. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(5), 8789-8803. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14273>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. (2005). *Proyecto de Innovación e Investigación de las Matemáticas en el Aula*. 5 – 9.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (1996). *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad*. IDEP.
- La Gaceta. (2015). Acuerdo de transformación de las Escuelas Normales. La República de Honduras. Tegucigalpa, 14 de diciembre de 2015. No. 33.908 https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Acuerdo_transformacion_escuelas_normales.pdf
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf>
- López Huancayo, I. R. (2019). El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. <https://es.scribd.com/document/626738180/El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-matematica>
- Mancebo, M. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104.
- Martínez, L. (2006). El caso de Colombia. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 71- 97). Editorial San Marino.
- Medeiros-Sarti, F. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Revista Educação Pesquisa*, 45, 1-18.
- Melero Bello, I. y Oliveira Bueno, B. (2012). Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(6), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n6.2012>
- Ministerio de Educación Nacional. (1978). Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, vol. 1-3. (Bogotá, MEN).
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria. Subdirección de articulación educativa e intersectorial. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_marco_decreto4790.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 505 de febrero 1 de 2010. Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Decreto 1236 de septiembre 14 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2013). Convenio específico de octubre 8 de 2013. Convenio específico de cooperación para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior en la República de Guatemala. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/07/Convenio-FID-USAC.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Chile. (1974). Decreto Ley 353 marzo 11 de 1974. Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del País. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6010>
- Morin, E. (2010). Entrevista realizada por Roveda, A. Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI.
- Núñez Rojas, M., Arévalo Vera, A. y Ávalos, D. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/302>

- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra.
- Rátiva Velandia, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*. [Tesis doctoral inédita] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M. (2019). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1847-2010*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/31/55/2686?inline=1>
- Rátiva Velandia, M. y Lima Jardilino, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 13-35. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/13570
- Santos, E. y Lima Jardilino, J. (2002). Sociedade em mudança e a cultura avaliativa. *EccoS Revista Científica*, 4(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540101>
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. (1995). Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995. Por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (1982). Decreto 267 del 17 de marzo de 1982. Por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena.
- Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2018). Convenio marco de cooperación entre Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura y funcionamiento de centros de investigación e innovación educativa (CIIE). Enero 30 de 2018. https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/UPNFM_PARA_LA_APERTURA_Y_FUNCIONAMIENTO_DE_CCIE.pdf
- Soto Arango, D. y Forero Romero, A. (2016). La Universidad latinoamericana y del caribe en los desafíos del siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 279-309. <https://doi.org/10.19053/01227238.4375>
- Sousa Santos, B. (2012). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (pp. 139-193). Senescyt.
- Souza de Moraes, D. (2012). Política curricular en Brasil y España. *Revista e-curriculum*, 8(2), 1-13.
- Torres Sánchez, M., Ortiz-Mallegas, S. y Grana Gil, I. (2024). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 51-70. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37941>

- Urteaga E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 18, 169-198. https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/issue/view/222
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71-87. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37806>
- Vega Gil, L. (2023). Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 11-22. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/38973/28635>
- Vera de Flachs, M. (2019). Contribución al estudio de la educación superior de la República de Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 85-107. <https://doi.org/10.19053/01227238.9382>



Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe

*Accompaniment of pedagogical practice in initial teacher training.
Comparative study in Latin America and the Caribbean*

María Dolores Pesántez Palacios*; **Yolanda Cabrera Barrera****;
María Elena Gómez Gallegos***; **Berki Yoselin Taveras Sánchez******

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43367

Recibido: 14 de noviembre de 2024

Aceptado: 14 de marzo de 2025

***MARÍA DOLORES PESÁNTEZ PALACIOS:** Doctora en Equidad e Innovación Educativa, en la Universidad de Vigo – España. Magíster en Educación Parvularia, en la Universidad de Cuenca. Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud, por la Universidad de Cuenca, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía, en la Universidad Politécnica Salesiana. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la carrera de Educación Especial de la UNAE, investigadora principal 2 del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico, investigadora principal 2 del Proyecto de Investigación Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado., investigadora principal 2 del proyecto de investigación Fundamentos epistémico – metodológicos de la investigación pedagógica. Subdirectora del proyecto de Vinculación con la sociedad: Programa de inclusión y atención a la diversidad: Yachakuna, subdirecto. **Datos de contacto:** E-mail: maria.pesantez@unae.edu.ec . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-0663>

****YOLANDA CABRERA BARRERA:** Profesora en Educación Primaria en el Instituto Morelos, Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestría en Educación Básica con Especialidad en Prácticas Sociales del Lenguaje (UPN) Maestría en Educación en Competencias Docentes por la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Actualmente profesora investigadora y jefa de la Unidad de Actualización y Posgrado en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Líneas de investigación: formación docente y currículum. **Datos de contacto:** E-mail: yolanda.cabrera@aefcm.gob.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0014-0946>

*****MARÍA ELENA GÓMEZ GALLEGOS:** Doctora en Ciencias del Desarrollo Humano, por el Colegio Internacional de Educación Superior (CiES). Maestría y Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora investigadora de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (BENM). Jefa del Área de investigación de la BENM. Integrante del Cuerpo Académico: Formación Docente, Currículum e Inclusión Educativa. Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). **Datos de contacto:** E-mail: maria.gomezg@aefcm.gob.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6461-316X?lang=es>

*****BERKI YOSELIN TAVERAS SÁNCHEZ:** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla España, en la Línea de Didáctica y Organización Escolar. Magister en Educación y Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Matemática del Primer Ciclo de Primaria por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. Profesora-Investigadora en la Línea de Formación Docente y Coordinadora Nacional de Práctica Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. **Datos de contacto:** E-mail: joselin.taveras@isfodosu.edu.do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1462-3060>

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos de un estudio comparado realizado con cinco instituciones de formación docente de América Latina y el Caribe. El objetivo de este trabajo fue identificar los aspectos relevantes del acompañamiento de la práctica pedagógica (PP) que realizan los tutores de práctica universidad (TPU) y tutores de instituciones educativas (TPIE) de la práctica pedagógica. A partir de la pregunta ¿qué es lo más significativo en el acompañamiento en la práctica pedagógica? Se dio paso a indagar las semejanzas y diferencias para comprender cómo se desarrolla este acompañamiento en las cinco instituciones participantes: Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana; Benemérita Escuela de Maestros (BENM), México, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile y Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. Desde la metodología del estudio comparado, se indaga las semejanzas, diferencias y particularidades del acompañamiento en la práctica pedagógica que tienen los actores: tutores práctica instituciones educativas (TPIE), tutores práctica de la universidad (TPU) y practicantes (P). Entre las conclusiones más relevantes se encuentra que, el acompañamiento es la estrategia formativa que moviliza todo el accionar pedagógico, mediante la reflexión de la práctica docente. Los TPU y TPIE promueven en los practicantes una actitud reflexiva, a partir de la conexión entre la teoría y la práctica, y sobre todo que consoliden sus competencias profesionales que se verán reflejadas en su perfil de salida.

Palabras clave: docencia práctica; formación inicial docente; formación de profesorado; agencia docente

Abstract

This article presents the results obtained from a comparative study conducted with five teacher training institutions in Latin America and the Caribbean. The objective of this work was to identify the relevant aspects of the support provided during pedagogical practice (PP) by university practice tutors (TPU) and educational institution tutors (TPIE). Based on the question, "What is the most significant aspect of the support in PP?", the study explored the similarities and differences to understand how this support is developed in the five participating institutions: Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Dominican Republic; Benemérita Escuela de Maestros (BENM), Mexico; Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; and Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia. From a comparative perspective, the study investigates the similarities and differences in the support provided during practice by the actors: Practical Tutors in Educational Institutions (TPIE), University Practical Tutors (TPU), and trainees (P). Among the most relevant conclusions, it was found that support is the formative strategy that mobilizes all pedagogical actions through the reflection of teaching practice. TPU and TPIE promote a reflective attitude in trainees, based on the connection between theory and practice, and they help consolidate their professional competencies, which will be reflected in their final profile.

Keywords: Practical teaching; Initial teacher training; Teacher education; Teacher agency.

1. Introducción

En la formación inicial docente la práctica pedagógica se realizaba en los últimos semestres, ya que se consideraba como necesidad imperante la formación teórica como requisito para la experiencia práctica en diversos contextos socioeducativos. Se pensaba que el docente en formación no estaba en la capacidad de enfrentar las situaciones encontradas en la realidad escolar (Herrera-Gonzales, 2010). Sin embargo, en los últimos años la práctica pedagógica asume un rol importante en la formación inicial docente, ya que el hacer pedagógico se posiciona como un eje vertebrador en la propuesta de las mallas curriculares de las carreras o licenciaturas de formación docente.

El propósito de este artículo es presentar los aspectos claves del acompañamiento en la práctica pedagógica¹ (PP), desde un estudio comparado entre instituciones de formación inicial docente en América Latina y el Caribe². El estudio ilustra cómo es la práctica pedagógica en la formación docente en instituciones específicas. Se exponen los aspectos relevantes del acompañamiento de la práctica pedagógica que realizan los TPU y los TPIE, en cinco instituciones: Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana; Benemérita Escuela de Maestros (BENM), México, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Universidad Católica Santísima Concepción (UCSC), Chile y Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Las experiencias de formación práctica permiten a los estudiantes cuestionarse, establecer diálogos y convivir con las diversas realidades educativas. Por ello, la práctica pedagógica se convierte en el «principal entorno para la formación del pensamiento práctico a partir del desarrollo de las competencias básicas y profesionales del docente» (Portilla, *et al.* 2023, p.6). Mediante el acompañamiento se propicia la reflexión de la propia práctica y se confronta con la teoría (Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri, 2022). Es así como el rol del TPU está centrado en el «acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras» (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012, p. 9). Todo esto da cuenta de la relación estrecha entre la formación y el cumplimiento de competencias en una realidad educativa que permite la consolidación de los aprendizajes en los futuros docentes.

Los hallazgos presentados en este trabajo, al ser un estudio comparado, pueden contribuir a la mejora de los procesos de acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. El rol que juegan los tutores, tanto de la universidad como de las instituciones educativas que reciben a los practicantes, es vital para la observación, reflexión e investigación- acción del docente en formación, sobre la realidad educativa y las teorías implícitas en la misma. Así como también, se abre la posibilidad de transformar la realidad educativa a través del desarrollo de nuevas prácticas que responden a las necesidades encontradas en los diversos contextos y siguiendo las propuestas encontradas en las instituciones participantes en esta investigación.

1 Para este estudio se ha considerado a la práctica pedagógica, llamada también práctica preprofesional como la actividad formativa que permite a los estudiantes consolidar y desarrollar conocimientos habilidades y competencias dentro de un contexto socioeducativo.

2 Este proyecto de investigación ganó financiamiento en la convocatoria de Investigación 2019-2020, denominada «Consolidación de la investigación educativa UNAE», en la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Código VIP-UNAE-2019-167.

2. Metodología

El proceso metodológico se enmarca en la investigación pedagógica, porque «integra a las prácticas pedagógicas y se caracteriza por analizar la propia práctica para, a partir de ese análisis y en medio de la relación pedagógica, reconstruir las formas de pensar, de sentir y de actuar del educador» (Cabra *et al.*, 2013, p.70).

La metodología aplicada en este proyecto está orientada a comprender la práctica pedagógica desde cuatro dimensiones: lo pedagógico – formativo, lo didáctico – curricular, la evaluación y perfil de salida, y lo político administrativo. El proceso metodológico se desarrolló siguiendo la lógica de la investigación comparada, en la que se identificaron las semejanzas, diferencias y particularidades de cada institución formadora de docentes participantes en el proyecto de investigación.

Para garantizar la pertinencia y validez de los resultados, la selección de las instituciones y la muestra del estudio se realizó con base en criterios específicos que aseguraron la relevancia de los participantes. Se seleccionaron instituciones de América Latina y El Caribe que cuentan con programas de docencia, lo que permitió analizar los procesos de acompañamiento en la práctica pedagógica de la formación inicial docente. El muestreo fue intencional, dado que se seleccionaron a los docentes universitarios que orientan y acompañan (tutores de práctica universidad TPU), docentes de instituciones educativas que acompañan (TPIE) y docentes en formación de las universidades e instituciones que participaron en el estudio (practicantes), matriculados en las carreras de las instituciones participantes.

La investigación se realizó en tres fases: la primera fase de exploración, en la que se estableció un acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas. Mediante relatorías y revisión documental, se identificaron los aspectos relacionados con las concepciones, definiciones y términos utilizados en cada institución formadora de docentes.

En la segunda fase de focalización, se realizó la co-construcción teórico – conceptual del sistema categorial. En esta fase se realizaron 12 grupos focales con los actores de la práctica, se elaboraron diarios de campo; tras las visitas a la ruta pedagógica, se aplicó una encuesta a estudiantes, relatorías con los TPU, TPIE, practicantes y autoridades.

En la tercera fase de profundización, se identificaron los aspectos relevantes y no relevantes de cada institución relacionados con la práctica pedagógica (Rodríguez *et al.*, 2020); para terminar, con el análisis de la información mediante el software de análisis cualitativo MAXQDA.

Las técnicas que se emplearon fueron: relatorías, encuestas, grupo focal, revisión bibliográfica y observación participante. Se diseñaron varios instrumentos: guiones para los grupos focales, matrices de consolidación de información para las relatorías y diarios de campo. Con relación a la población, participaron 1353 actores de la práctica (TPU, TPIE y practicantes).

El análisis de la información se realizó mediante técnica de análisis de contenido (Corbin y Strauss, 2015). Esta se ejecutó estableciendo un sistema de códigos y sub-códigos en cada una de las dimensiones establecidas en la matriz categorial. Toda la información se cargaba al software MAXQDA 24 para analizarla. Con la información obtenida se realizó el análisis comparativo, considerando las similitudes, diferencias y particularidades de las instituciones.

1.1. Relación entre tutores y practicantes en la formación docente

Es importante destacar en la práctica pedagógica, la relación que existe entre los TPU, los TPIE y los practicantes. El trabajo entre los tutores y los practicantes promueven relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad que tiene «como propósito vincular el aprendizaje y la experiencia en una sola actividad educativa: la práctica docente» (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012, p.10). Las prácticas pedagógicas posibilitan aprendizajes en una realidad contextualizada, en la que no solo se identifican las necesidades y problemáticas, sino también las prácticas significativas que permiten el desarrollo de competencias profesionales y los principios éticos en el quehacer docente. Así también, la práctica pedagógica sintetiza y articula las diversas acciones que se realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ello, integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012).

Tabla 1.

Procesos de interacción entre los actores involucrados en la práctica pedagógica

Actores	UNAE	ISFODOSU	UCSC	BENM	UNAD
Practicantes	Acompañan al TPIE y ejecutan actividades planificadas por el TPU en coordinación con el TPIE.	Elaboran de planeaciones didácticas para aplicarlas en la práctica en coordinación con los tutores.	Dialogan y reflexionan con los tutores sobre las actividades en las prácticas.	Ejecutan actividades académicas establecidas por los TPU y los TPIE en las jornadas de práctica.	Realizan las actividades en coordinación con los TPIE en función del plan de práctica.
TPU	Realiza la inducción de la práctica. Articula la comunicación entre el TPIE y los P. Orienta y retroalimenta su trabajo en el aula, generando un clima de confianza en ellos.	Orienta el desempeño de la práctica y se compromete a cubrir las necesidades en formación de los alumnos que atenderán en las escuelas de práctica.	Observa, dialoga y reflexiona con los practicantes en las jornadas de práctica.	Acompañan y propician espacios para la reflexión, análisis, investigación e interpretación de las situaciones observadas en la práctica.	Realizan tres acompañamientos a las practicantes in situ.
TPIE	Comunica, coordina y establece las actividades académicas en el proceso de la práctica. Coordina con el TPU el cumplimiento de actividades de los practicantes.	Contribuye el desarrollo de la práctica, revisan planeaciones didácticas y buscan la mejora de la práctica.	Observan la práctica, retroalimentan lo observado en las aulas.	Orientan la práctica docente. Asesoran al P en las intervenciones en el aula. Aplican instrumentos de observación.	Conversan con los TPU y a veces coinciden las opiniones de ambos, esto hace que los P se enriquezca de las observaciones de ambos.

Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen, matrices de segmentos codificados, y estadística de variables, desarrollados en Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

En la tabla 1 se puede observar que el rol de los tutores está centrado no solo a una relación con los practicantes, sino que también se establecen redes de ayuda mutua. Mejorar la práctica pedagógica implica una sinergia de interacción entre los diferentes actores para formar a los futuros docentes. Los TPU establecen relaciones administrativas y académicas con los centros de práctica.

En el caso de la UNAE, BENM e ISFODOSU, la relación se da mediante el acompañamiento que realiza al practicante y en coordinación con el TPIE para la ejecución de las actividades programadas. En cambio, en la UNAD, los tres acompañamientos que realiza *in situ* son fundamentalmente para constatar la asistencia del estudiante al contexto de la práctica. Acompañar al otro, como señala (Mercado, 2013) no es un trabajo sencillo, los TPIE y los TPU tienen la responsabilidad de observar la práctica para dialogar sobre aspectos que requieran trabajar de manera más puntual, discutir sobre los materiales didácticos, los problemas de las niñas y la evaluación de los aprendizajes.

Entre el ISFODOSU, UNAD y UNAE existen algunas diferencias en sus roles de acompañamiento. La UNAD acompaña a los practicantes a desarrollar sus proyectos de investigación y establece criterios con la finalidad de evaluarlos; el ISFODOSU acompaña para detectar fortalezas y necesidades de los practicantes. No obstante, en la UNAE la organización de las prácticas pedagógicas se centra en la gestión administrativa - académica, cuando se habla con las autoridades y directivos para definir el proceso de acompañamiento que se realizará con los practicantes y cuando se diseñan los planes de práctica.

La responsabilidad de los TPU, además de impartir la asignatura de la cual son titulares, tienen estas otras funciones: visitar las escuelas para hacer la interlocución entre autoridades y los TPIE, observar la práctica dentro y fuera del aula, orientar a los estudiantes en el diseño de sus planificaciones y el trabajo en la escuela primaria (Secretaría de Educación Pública de México, 1997). La UCSC coincide con la UNAE en cuanto a que los TPU retroalimentan lo observado en las jornadas de prácticas y generan un clima de confianza en los practicantes. Mientras que el ISFODOSU, estos, están comprometidos para cubrir las necesidades de los practicantes, para que ellos a su vez, cubran las de los alumnos que atienden. En la UCSC al igual que en la BENM, los TPIE supervisan la práctica, observan la clase, retroalimentan lo observado, comentan con los TPU y enriquecen las observaciones de ambos, y coinciden en que «la práctica es el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad» (Secretaría de Educación Pública de México, 2012, p.13). En la UNAE, el TPIE no solo es mediador, ni transmisor de conocimientos, sino que va más allá de un tutor que acompaña, ese participa en la reflexión sobre la propia práctica docente en coordinación con el TPU.

El papel de TPIE en la BENM es orientar la práctica en todos sus aspectos, al igual que el ISFODOSU, que realimenta, corrige y busca la mejora de la práctica. Así también la UNAE, está pendiente de lo que sucede al interior de la institución, pero no evalúan a la institución, ni la gestión administrativa, sino que se enfocan en el desempeño de los practicantes. Porque a decir de (Mercado, 2013) los TPIE que son seleccionados como tutores, cuando reúnen las siguientes características:

- Manifestar su disposición a desempeñar la función de tutor de los practicantes normalistas durante el ciclo escolar, previo conocimiento de los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- Contar con prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas; su trabajo cotidiano y su preparación continua.
- Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo y con un conocimiento suficiente de los planes y programas de estudio y materiales educativos vigentes.

El caso de los practicantes de la BENM, UNAE y el ISFODOSU, son acompañados por los TPIE y TPU, en las tres instituciones se revisan las planeaciones didácticas, la ejecución de estas y la retroalimentación de su práctica. En cambio, la UNAD y la UCSC, la práctica está a cargo de los de los TPIE, quienes evalúan la aplicación de las planificaciones.

La interlocución de los TPU con los TPIE se convierte en un referente de la relación entre formación y práctica docente mediante actividades de reflexión, análisis, investigación e interpretación. Esto no solo se reduce a la ejecución y puesta en marcha de lo diseñado en las planeaciones didácticas, sino en los conocimientos teórico-metodológicos vinculados con la investigación que permita al estudiante mirar de forma distinta las acciones realizadas. Así, aprender a hacer y enseñar a analizar prácticas como lo señala Altet (2005) y Mercado (2013) es algo más que mirar el simple desempeño en el aula de clase, pues implica ejercicios de articulación entre la acción, la formación e investigación.

A modo de cierre, se evidencia que una de las semejanzas que presentan las instituciones formadoras, es el diálogo permanente y la retroalimentación de la práctica docente, entre los tutores y los practicantes. La organización de las planeaciones didácticas está en función de los acuerdos establecidos entre los TPIE y los TPU. Los practicantes cuentan con la guía permanente de los tutores. Por ello, es importante que todos los tutores conozcan sus responsabilidades y competencias docentes para ayudar a los estudiantes a aplicar teorías y estrategias metodológicas en el aula.

1.2 Aspectos claves de acompañamiento en la práctica pedagógica

En la formación inicial docente las prácticas pedagógicas asumen un proceso riguroso con estrategias que permiten al practicante, vivenciar y aplicar habilidades, destrezas y conocimientos teórico-metodológicos construidos en las diferentes asignaturas y que responden al perfil de egreso de cada carrera. «En la práctica el futuro maestro demuestra competencia para la docencia» (Rincón, *et al*, 2001, p.155).

Según (Ripoll, 2021), para que las PP se realicen con calidad es importante tener en cuenta tres principios fundamentales:

- a. la continuidad, se establecen de manera continua y permanente los aprendizajes necesarios para los estudiantes.
- b. la interacción, se propician condiciones para que comprendan situaciones prácticas donde los estudiantes integren los componentes conceptuales y metodológicos y así pueda poner en práctica todo lo aprendido; y,
- c. la reflexión, que implica analizar lo que se hace y por qué se hace, tomando en cuenta su desempeño profesional.

Este autor resalta la importancia de la organización de la práctica pedagógica, en este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben garantizar que este proceso se desarrolle de manera secuenciada y que permita el acercamiento con el contexto para que termine con la reflexión sobre las experiencias vividas.

Tabla 2.
Aspectos claves del acompañamiento de los TPU

UNAE	ISFODOSU	UCSC	BENM	UNAD
Encuentros de reflexión sobre el proceso de la práctica.	El diálogo entre tutores y practicantes.	Reflexión sobre las situaciones vividas o compartir experiencias.	Acompañamiento es metodológico y técnico, centrado en la comprensión y explicación.	Red de tutores de práctica para mejorar las inducciones.
Espacios para retroalimentación.				Organizar los simuladores de la práctica.

Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen, matrices de segmentos codificados, y estadística de variables, desarrollados en Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Como se puede ver en la tabla 2, los TPU de la UNAE y del ISFODOSU afirman que la reflexión es un aspecto clave en la práctica. Este proceso se realiza sobre las experiencias vividas en los contextos escolares. En la BENM, el acompañamiento se centra en lo técnico-metodológico. En la UNAD, los procesos se realizan a través de la red de tutores de práctica, que realizan las inducciones a los procesos de la práctica pedagógica. En la UCSC, el diálogo es la base del acompañamiento e involucra a los actores. En este proceso se identifican las necesidades de los contextos y se llegan a acuerdos de ambas partes para garantizar un proceso formativo de calidad.

Tabla 3.
Aspectos clave del acompañamiento de los Tutores Prácticas Instituciones Educativas (TPIE)

UNAE	ISFODOSU	UCSC	BENM	UNAD
Asignación de actividades a los practicantes.	Supervisión, acompañamiento y aportes al trabajo realizado por el practicante.	La educadora hace de guía en el aula.	Desarrollo de actividades profesionales de carácter docente en escuelas primarias.	Procesos reflexión, análisis y comprensión de situaciones educativas.
Resolución de problemas encontrados en el aula.		Acompaña el equipo técnico de párvulos, quienes retroalimentan las actividades.	Revisan las planificaciones diarias.	
			Se realizan talleres.	

Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen, matrices de segmentos codificados, y estadística de variables, desarrollados en Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Los TPIE asignan actividades específicas para que los practicantes desarrollen competencias en la práctica docente. Los TPIE de todas las instituciones coinciden en que el acompañamiento se realiza a través de la reflexión de situaciones educativas encontradas en la práctica. En la UNAE, BENM, ISFODOSU y UNAD, este proceso de acompañamiento se realiza en coordinación entre el TPIE y el TPU, a partir del plan de prácticas establecido para cada ciclo. En cambio, en la UCSC acompaña al equipo técnico de párvulos, encargados de retroalimentar las actividades.

Tabla 4.
Aspectos claves de acompañamiento a los practicantes

UNAE	ISFODOSU	UCSC	BENM	UNAD
Analizan y cumplen todo el proceso de prácticas.	La retroalimentación a partir de las experiencias vividas en la práctica.	El educador colaborador guía, orienta y evalúa el desempeño del practicante.	Acompañan el tutor y la docente.	Se realiza estudios de caso y se analizan con el apoyo del tutor.
Con los diarios de campo se reflexiona la práctica.	Ayudan en la resolución de situaciones educativas.	Supervisan y retroalimentan el desarrollo de las actividades.	Se realizan talleres, proyectos sobre las planificaciones establecidas previamente.	
Acompañamiento individualizado y grupal para identificar estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes.	Reflexión a través de videos.			

Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen, matrices de segmentos codificados, y estadística de variables, desarrollados en Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

En la UNAD, al tener la modalidad virtual, el acompañamiento está centrado en el estudio de casos y el uso de simuladores de la práctica y en las visitas in situ realizadas por el TPU. Para esta universidad, el uso de las tecnologías permite un aprendizaje auto-regulado, ya que el estudiante aprende de manera independiente y proactiva para lograr los objetivos de aprendizaje (Tur, *et al.*, 2022). En la UNAE, el TPU orienta la reflexión sobre la práctica pedagógica con la participación de los TPIE, en torno a las situaciones encontradas en los diferentes contextos y con base a la información recogida en los diarios de campo. Como resultado de este proceso reflexivo, los practicantes presentan como productos de la práctica: el proyecto integrador de saberes (PIENSA). Por lo que las prácticas pedagógicas «en el currículo de los programas de formación y en el debate de la academia es un proceso con una organización amplia y sistemática que permite que se obtengan importantes espacios de reflexión y aprendizaje para cada practicante» (Pesántez y Alvarado, 2022, p.5). En la BENM, el ISFODOSU y la UCSC, el acompañamiento se centra en actividades de control de asistencia, verificación de cumplimiento de los planes de práctica, elaboración de portafolios donde recoge evidencia de las actividades realizadas y la reflexión sobre las situaciones en los diferentes contextos formativos.

1.3. Fines del acompañamiento en la práctica pedagógica

En el desarrollo de la formación docente, los practicantes vivencian, experimentan y comprenden el quehacer de la profesión. Estos procesos implican un acompañamiento formativo que ocurre desde el rol de los tutores, que junto al practicante se constituyen en una triada para construir aprendizajes sobre los diferentes aspectos de la práctica como eje articulador fundamental en la formación docente (Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña, 2018).

El acompañamiento no solo apoya a los practicantes en los aspectos académicos, pedagógicos, conceptuales y didácticos de la práctica pedagógica, sino que conlleva el apoyo socioemocional en momentos de desafíos, favoreciendo el respeto, la socialización y la búsqueda de soluciones, (Taveras-Sánchez, 2022). Así también, Aguirre, (2020) sostiene que uno de los fines del acompañamiento es aportar a los cambios que pueden producirse en la práctica de la enseñanza y su calidad. De la misma manera, Vezub y Alliaud (2012) refieren que el acompañamiento busca apoyar pedagógicamente a los

docentes en formación para que puedan afrontar situaciones y problemáticas que se presentan en un contexto real. Aquí, algunos relatos interesantes de los practicantes: «a través del acompañamiento se crea un vínculo de confianza que ayuda a comprender el trabajo que debemos implementar» (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023). «El acompañamiento me ha permitido fortalecerme en mi proceso de formación y todo lo que he aprendido lo pongo en la práctica y me invento cosas increíbles para las aulas» (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023).

Tabla 5.

Opiniones de los diferentes actores sobre los fines del acompañamiento en la práctica pedagógica (PP)

Actores	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
De los TPU como acompañantes formadores de los practicantes	Guiarlos para que tomen sus propias decisiones y desarrollen un mayor nivel de autonomía.	Desarrollar la reflexión de situaciones para mejorar la PP.	Mediación para comprender el punto donde se encuentran y guiarlos.	Retroalimentar lo vivido en la práctica.	Apoyarlos a partir de las necesidades particulares, afectivas, cognitivas y sociales.
De los TPIE como acompañantes de los practicantes	Ayudarlos para que construyan sus propias valoraciones sobre la práctica.	Retroalimentar las actividades realizadas.	Diálogo permanente.	Identificar aquellas cosas que hacen bien y funcionan para seguir potenciando sus habilidades.	Retroalimentar y asignar actividades para que mejoren la práctica docente.
De los practicantes sobre el acompañamiento de los TPU Y TPIE	Vínculo de confianza con los tutores.	Enfatiza en la reflexión sobre la práctica.	Retroalimentan y ayudan a organizar la práctica.	Seguimiento continuo para dar apoyo.	Acompañan y retroalimentan para llevarlo a la reflexión de la práctica.

Fuente: elaboración a partir de la información sistematizada sobre los fines del acompañamiento (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_MAXQDA, 2023),

La tabla 5 analiza las percepciones en cuanto a las finalidades del acompañamiento. Los TPU de la UNAE, expresan como valor agregado la sensibilidad requerida para atender las necesidades de los practicantes, asociando esta práctica a la finalidad de apoyarles emocional y cognitivamente, atendiendo las necesidades particulares de estos. Así también, en esta universidad, la reflexión de la práctica se convierte en un pilar fundamental para la formación docente. En cambio, los TPU de la BENM e ISFODOSU concuerdan en el apoyo que ofrecen guiando a los practicantes en los procesos de la práctica como una acción continua, lo que corrobora con lo que plantean los practicantes de estas instituciones formadoras, asociados al apoyo pedagógico y didáctico.

Durante la formación los practicantes observan distintos modelos y estilos de enseñanza de los TPIE. Un objetivo del acompañamiento es impactar en las concepciones y creencias desde la reflexión de los procesos observados y la autoevaluación de su propia práctica en la formación. Otro objetivo, desde la perspectiva del acompañamiento sistémico en la formación, es la reflexión hacia la metacognición (Jacobo, 2005).

Acerca de cómo desde la reflexión se producen cambios en las creencias y concepciones, aportando al desarrollo del perfil esperado. Para lograr la profundización de la autonomía, es fundamental el desarrollo de procesos continuos y sistematizados, y la reflexión colaborativa. Aravena (2021) destaca que la reflexión debe lograr un nivel de problematización y cuestionamiento de la práctica, uno de los principales desafíos del acompañamiento en la formación, que depende del perfil del TPU como formador.

En síntesis, se asume el acompañamiento como una estrategia fundamental prevista y reglamentada en las diferentes instituciones con la finalidad de mejorar la práctica a través de la reflexión sobre situaciones encontradas y vividas en los diferentes entornos.

1.4. Diferentes fases de la práctica pedagógica

Los momentos de la práctica es una forma de comprender las fases que los tutores tienen en cuenta para la organización de la práctica pedagógica. El acompañamiento en la práctica pedagógica «constituye una oportunidad para promover e instalar al interior de las escuelas y de los institutos de formación espacios de aprendizaje colectivos y de revisión de sus prácticas docentes. Para quienes acompañan, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis» (Vezub y Alliaud, 2012, p.29). Para garantizar un proceso de acompañamiento de calidad, la práctica pedagógica está organizada en tres momentos: el primero momento, el preactivo, que corresponde a las acciones previas; el segundo momento, el interactivo, que se refiere a las acciones que se desarrollan durante la PP; y, el tercer momento, el postactivo, el trabajo que se realiza después de la práctica.

Tabla 6.

Fases del acompañamiento en la práctica pedagógica (PP)

Fases de la PP	UNAE	ISFODOSU	UCSC	BENM	UNAD
Preactivo Antes	Distribución de las instituciones educativas en función de las necesidades de cada carrera.	Distribución de los centros de prácticas.	Organización de la práctica en los contextos educativos.	Inducción de la PP.	Inducción de la PP Planeaciones de actividades. Preparación de los simuladores de la práctica.
	Inducción de la PP Entrega del plan de actividades, cronograma. Revisión teórica de los elementos relacionados con el núcleo problémico y eje integrador de cada ciclo.	Georeferenciación, catálogo de las instituciones. Elaboración de planes de práctica.	Revisión de planeaciones de la práctica de cada semestre. Seminario inicial del proceso de la práctica.	El TPU diseña una propuesta de acompañamiento, para dar seguimiento individual o colectivo. Planeaciones de actividades. Distributivo de los practicantes.	
Interactivo Durante	Los TPU propician que los P, reflexionen sobre las PP. Los TPU realizan encuentros de reflexión, donde se analizan estudios de caso como un apoyo durante el proceso de la práctica.	Entrega ficha de control de asistencia mensual, firmada y sellada por cada centro educativo anfitrión.	Encuentros entre tutores y practicantes para la reflexión de la práctica.	Seminarios para informar sobre la práctica. Se reúne el TPU con su grupo de 15 estudiantes para la reflexión. Promueve la responsabilidad del estudiante para decidir y actuar de manera autónoma durante sus prácticas.	Desarrollo de seminario para establecer conversaciones con los tutores, autoridades y estudiantes. Encuentros pedagógicos de manera virtual. Registro de asistencia de docentes de acompañamiento. Aplicación de los simuladores de práctica y los laboratorios de didáctica.
	Registra la asistencia de estudiantes, tutores académicos. Acompañamiento en el desarrollo de los diarios de campo.	Registro de información en el diario de campo.	Elaboración del portafolio.		
Postactivo Después	Reflexión sobre la práctica. Construcción de los PIENSA o los informes de experiencias vividas.	Elaboración del informe final, portafolio.	Elaboración del informe final.	Elaboración del informe final, portafolio.	Presentación del informe de la práctica.

Fuente: elaboración propia a partir de la información sistematizada en el MAXQDA (Proyecto_PP1_ GENERAL_2021_09_2023.)

En el momento preactivo, se puede observar que los TPU en coordinación con las autoridades encargadas de la práctica realizan acciones político – administrativas. Los TPU de la UNAE, UNAD y BENM coordinan la distribución de estudiantes, horarios, registro de asistencia, inducción de la práctica pedagógica, donde se explica a los TPIE las actividades y responsabilidades que deben cumplir los practicantes; además, se hace la revisión del plan de trabajo de la práctica pedagógica. En cambio, en la UCSC, como espacio preparatorio, los TPU organizan un seminario sobre el proceso de las prácticas, dirigido a docentes en formación y a los TPIE. Por otro lado, el ISFODOSU se apoya de videos, películas, con el objetivo de sensibilizar a los practicantes para las prácticas pedagógicas, así también coordina las acciones administrativas como la distribución de los centros de prácticas y de los estudiantes. La particularidad de la BENM es la propuesta de acompañamiento y seguimiento individual y colectivo del TPU a los practicantes y la UNAD, desde su formación virtual, apoya en los simuladores de la práctica.

El segundo momento, el interactivo, se evidencia que los TPU de la UCSC, UNAE, ISFODOSU y la BENM, reúnen a su grupo de estudiantes para realizar la reflexión sobre las situaciones vividas en las prácticas, y compartir sus experiencias. «Se hace ese diálogo con los estudiantes una vez que finalizan las intervenciones y bueno es un diálogo reflexivo en el cual primero ellos explican y hablan y cuentan la experiencia que vivieron, dejamos que ellos mismos comiencen a narrar la experiencia y a contar lo que hicieron en el aula, cómo lo hicieron, cómo se sintieron» (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023). Además, se realiza la retroalimentación de la información registrada en los diarios de campo y registros de notas.

Así también, la UNAD y la BENM realizan seminarios donde se abordan las actividades que se llevan a cabo en la práctica, en esta actividad participan todos los actores. Una particularidad importante en la UNAE es la reflexión de la práctica que se realiza con el apoyo del docente de la cátedra integradora, formando así la pareja pedagógica.

En la BENM, en los dos primeros semestres se realiza un seminario para dar a conocer a los practicantes las dimensiones de la práctica pedagógica: dimensión social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional (Secretaría de Educación Pública de México, 2012). Sin embargo, en la UNAD, durante 5 meses tienen encuentros pedagógicos de forma virtual, en donde asisten a conferencias para ampliar y fortalecer la práctica docente y apropiarse de fundamentos teóricos y pedagógicos. Esta actividad es de carácter obligatorio. En el ISFODOSU se dialoga constantemente, se realizan grabaciones en video, observaciones durante la intervención de los practicantes, los TPU presiden reuniones para dialogar sobre los incidentes ocurridos en las PP con los alumnos, padres de familia y TPIE para solucionar. La disposición que tiene el TPU con sus practicantes, es a través de diferentes medios, tanto sincrónicos como asincrónicos para fortalecer su proceso de práctica (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023).

Con relación al registro de asistencia en los diferentes centros escolares donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, el ISFODOSU solicita la entrega la ficha control de asistencia mensual, firmada y sellada por cada centro educativo anfitrión. La UNAD, solicita el formato de asistencia, pero de los docentes de acompañamiento al igual que la UCSC a través de una ficha de seguimiento de las visitas de práctica (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023). Y la UNAE, es el TPU quien lleva el control de asistencia a la práctica.

Entre las particularidades, el ISFODOSU y la UNAE registra las experiencias de la práctica en los diarios de campo. Además, el estudiante colabora, acompaña y

experimenta en el aula de clases, con el acompañamiento del TPIE. En cambio, en la UNAD se organizan encuentros pedagógicos de manera virtual.

El tercer momento, el postactivo, denota una similitud entre las cinco instituciones: UNAE, BENM, ISFODOSU, USCS y UNAD, esta es la reflexión sobre la práctica pedagógica, a través de la retroalimentación como actividad central para fortalecer al practicante. En estas actividades «se reconoce el impacto de la retroalimentación formativa sobre la autoestima de los estudiantes, tanto en lo referido al contenido (tareas, producciones, persona) como al modo de comunicación (oral, escrito, individual, grupal) y al sentido de oportunidad (cuándo, dónde)» (Anijovich, *et al.* 2020, p. 76). Además, se diseñarán los productos como resultados de aprendizaje, en la BENM, ISFODOSU, UNAD y USCS se hacen portafolios docentes; en la UNAE se presentan los proyectos integradores de saberes PIENSA o los informes de experiencias vividas.

Cuando el acompañamiento está a cargo de los TPU, «estos programas enriquecen la experiencia formativa, al incorporar los problemas del cotidiano escolar en los propios espacios/centros de formación» (Vezub y Alliaud, 2012, p.30). Las actividades de acompañamiento se diversifican y multiplican en relación de los diferentes contextos donde se ubican los futuros docentes en las escuelas de práctica. En este tercer momento, el diálogo que establece el TPU con los practicantes, va encaminado a realizar una práctica reflexiva y hacia la construcción de los productos de la práctica, como el PIENSA, el portafolio, el informe, entre otros.

En resumen, se evidencia que todas las instituciones organizan la práctica pedagógica en tres momentos: preactivo, interactivo y postactivo (antes, durante y después, respectivamente). Se inicia con la organización de los centros de práctica mediante catálogos, bases de datos o la georreferenciación de las instituciones, luego se realiza la asignación a los practicantes en cada contexto, tomando en cuenta el ciclo o semestre, el rendimiento académico o la ubicación del centro con relación a la vivienda del estudiante. Posteriormente, el TPU coordina la elaboración de planes de la práctica pedagógica con el apoyo de los TPIE y los practicantes. En el segundo momento, se realiza el acompañamiento propiamente dicho, mediante el registro de información a través de notas y diarios de campo, la *reflexión sobre las situaciones* y experiencias vividas, el desarrollo de clases demostrativas y la elaboración de material didáctico. En este proceso los tutores observan, dialogan y retroalimentan al practicante sobre aspectos de mejora de su práctica docente. Finalmente, en el tercer momento, el postactivo, se realiza la elaboración de los productos de la práctica, mediante la elaboración del portafolio, informe de experiencias vividas o el PIENSA.

3. Análisis y discusión de resultados

La práctica desde una visión pedagógica-formativa permite al futuro docente construir significados de la realidad, mediante actividades de investigación, acción donde se involucran la crítica y la reflexión permanente de los contextos socioeducativos y de su práctica docente. Es aquí donde el TPU y el TPIE juegan un rol importante en el proceso de acompañamiento, ya que ellos ofrecen perspectivas diferentes para aplicar su conocimiento y considerar alternativas a las prácticas que ellos realizan (Inostroza, 1997).

Se puede evidenciar que, en todas las instituciones de formación inicial docente, el proceso de acompañamiento está a cargo de los TPU y los TPIE. «El proceso de práctica docente se desarrolla mediante talleres de reflexión permanente sobre los fundamentos

teóricos y las experiencias realizadas en las prácticas docentes supervisadas, ejecutadas en contextos educativos distintos» (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2018, p. 16). En dicho proceso, la tutoría se enfoca en la reflexión y la conexión entre la teoría y la práctica, promoviendo la co-construcción del conocimiento, mediante la implementación de metodologías en el aula. La reflexión es clave para que «el conocimiento tácito o implícito ya aprendido por los estudiantes en las experiencias vividas pueda aflorar y dialogar con los otros saberes a los que se exponen dentro y fuera de las aulas de las instituciones formadoras» (Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña, 2018, p.26). Así también, Perrenoud (2004) plantea que es importante considerar una práctica reflexiva como eje articulador en la formación de docentes.

La voz de los practicantes demuestra una percepción positiva del acompañamiento en la práctica pedagógica, ya que reconocen a la práctica como un componente esencial en la formación docente. Se evidencia como coincidencia en todas las instituciones que las experiencias vividas en la práctica permiten al estudiante desarrollar competencias, observación e investigación – acción. Como se puede ver, estas expresiones se encuentran en concordancia con los planteamientos por Vezub y Alliaud, (2012), quienes manifiestan que las buenas prácticas de acompañamiento en la formación inicial de los docentes favorecen en el aspecto socioemocional y confianza en sí mismo. Fortalecen habilidades y competencias de aprendizaje mutuo, con sentido de los aprendizajes y temas curriculares en cada nivel académico.

Asimismo, Ullauri-Ullauri, (2022a y 2022b), explica que la práctica en la formación docente requiere perfiles muy complejos de parte de TPU y TPIE, lo que se percibe claramente en la diversidad de procesos identificados y reconocidos por los practicantes y los mismos TPU y TPIE desde el acompañamiento en la práctica. La experiencia en la escuela como principal escenario para concatenar teoría y práctica, es el espacio para que los practicantes desarrollen competencias transversales, como la resolución de problemas relacionado con el quehacer pedagógico, comunicación efectiva y el trabajo en equipo, dichas habilidades les van a servir en el ejercicio de la profesión docente (Schon, 1992). Los practicantes de las diferentes instituciones formadoras tienen en común que reconocen que con el apoyo y seguimiento de los TPU y TPIE van logrando mejorar sus prácticas, lo que contribuye al perfil del egresado deseado.

Los TPU como tutores de la práctica desde las instituciones formadoras, son los principales responsables del acompañamiento y conocen las implicaciones de su rol, pero es en articulación con los TPIE que pueden lograr un acompañamiento más preciso en el desarrollo de las prácticas docentes que realizan los practicantes. Entonces, el acompañamiento en la práctica pedagógica busca establecer la relación de enseñanza y aprendizaje basada en el diálogo, la reflexión y la conexión entre teórica y práctica, el interés por aprender y buscar nuevas prácticas docentes. Así también, y como hallazgo más importante, es que el acompañamiento en la práctica pedagógica contribuye al desarrollo de competencias establecidas en el perfil de salida y al dominio de procesos pedagógicos, didácticos y curriculares en la formación docente.

4. Conclusiones

Este artículo revela que la práctica pedagógica es el eje vertebrador en la formación inicial docente, mediante la implementación de espacios de aprendizaje colectivos y ayuda mutua. El acompañamiento, como acción central de los tutores, se convierte en la estrategia formativa principal que se desarrolla a través de la planificación, observación,

reflexión, diálogo y retroalimentación. Los procesos de acompañamiento están centrados en la observación de las clases, identificación y reflexión sobre situaciones significativas encontradas en la práctica, retroalimentación de actividades didácticas realizadas en el aula, la conexión entre la teoría y la práctica, el análisis y la reflexión sobre su propia práctica docente, entre otras.

La finalidad del acompañamiento no solo está centrada los aspectos político – administrativos de la organización de la práctica, sino también los aspectos pedagógico – formativos y curriculares, ya que el tutor acompaña pedagógicamente al docente en formación y le brinda las estrategias y herramientas necesarias para enfrentar situaciones y resolver problemas que se presentan en el quehacer docente.

El acompañamiento se centra en el desarrollo de procesos investigativos-reflexivos, aplicando instrumentos de recolección de datos, como: diario de campo, registros de observación, portafolio, etc. La información recolectada la analizan los practicantes con ayuda de los TPU, para luego articularla con la teoría revisada, para realizar una retroalimentación formativa sobre un contexto educativo.

Y finalmente, está la interlocución entre los actores posibilita aprendizajes in situ y la consolidación de las competencias genéricas y profesionales para desempeñarse en el contexto educativo. Esta relación se completa con un diálogo reflexivo que pretende reconocer los aspectos clave de la práctica docente, no solo para evaluar, sino formar profesionales con empatía, valores y principios éticos. Por lo tanto, una PP de calidad sin acompañamiento, ni reflexión, se reduce a un mero cumplimiento de actividades técnico - metodológicas.

Este estudio resalta la necesidad de fortalecer la formación inicial docente a través de la práctica pedagógica. En este sentido, se recomienda el diseño e implementación de procesos que incluyan normativas claras y mecanismos de acompañamiento que garanticen la efectividad de la práctica pedagógica y promuevan experiencias significativas en contextos reales.

5. Referencias

- Aguirre Gómez, A. (2020). *El acompañamiento pedagógico y el desempeño docente de la Institución Educativa N 14793 “Luciano Castillo Colonna”*, Bellavista, Sullana, 2019.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza*. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96
- Aravena, O. (2021). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290474>
- Cabra, F., Castaneda, H., García Cepero, M. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Corbin, J., y Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Herrera-González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.com>
- Inostroza, G. (1997). La práctica motora del cambio en la formación docente. Dolmen Ediciones, Stgo de Chile.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2018). Reglamento de Prácticas docentes del Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña (ISFODOSU). <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/OtrasNormativas/REGLAMENTO%20DE%20PRCTICAS%20DOCENTES.pdf>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2018). Sistema de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/8>
- Jacobo. G. (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Ed. UPN. https://www.researchgate.net/profile/Margarita-Armenta-Beltran/publication/274383912_El_acompanamiento_sistemico/links/551db4a70cf29dcabb0322f7/El-acompanamiento-sistemico.pdf
- Mercado C. (2013) *Acompañar al otro: Saberes y Prácticas de los Formadores de Docentes*, Edit. Diaz de Santos.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Grao.
- Pesántez Palacios, M., y Cuenca Alvarado, P. (2022). análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-27. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47438>
- Portilla-Faicán, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J. Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE. Azogues: Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023. (diciembre de 2023). MAXQDA (Analytics Pro-2022). Azogues.
- Rincón, G. Molina, P. Bojacá, B., Jurado, F. (2001). *La Formación docente en América Latina*. Ed. Magisterio. (155-201)
- Ripoll-Rivaldo, M (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (2), Venezuela. (Pp.286-304).

- Rodríguez, M. Pesantez, M., Portilla, G., Choin, D. y Padilla, J. (2020). *Proyecto de investigación Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*, presentado a la Convocatoria de Investigación 2019-2020 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y aprobado el 31 de agosto de 2020
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública de México (2012). *Licenciatura en Educación Primaria LEP 2012*.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria
- Subsecretaría de Educación Superior de México (1997), *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria*, LEP 1997.
- Subsecretaría de Educación Superior de México (1997), *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestres*, Licenciatura en Educación Primaria, Dirección General de Normatividad de la Secretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, pp. 50-58.
- Subsecretaría de Educación Superior de México (2012), *El Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*.
- Subsecretaría de Educación Superior de México (2012), *Licenciatura en Educación Primaria LEP 2012*.
- Subsecretaría de Educación Superior de México (2012). Práctica profesional.
- Taveras-Sánchez, J. (2022). *El acompañamiento pedagógico: Guía para docentes y formadores* (Vol. 235). Narcea Ediciones. España.
- Tur, G., Ramírez-Mera, U, Marin, V (2022). Aprendizaje autorregulado en entornos personales en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos. *Revista Complutense de Educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.71002>
- Ullauri-Ullauri, J. I. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador [Tesis Doctoral]*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- Ullauri-Ullauri, J. I., & Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Prácticum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v7i2.13878>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2020). Abecé de las practicas pedagógicas. Lineamientos de las prácticas pedagógicas.

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte. http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf

9



*Los programas de inducción docente como
vía de profesionalización. Un estudio
comparado entre Australia, Japón y Chile*

*Teacher Induction Programs as a Pathway to Professionalization:
A Comparative Study of Australia, Japan, and Chile*

**Carolina Donaire Gallardo*;
Jesús Manso Ayuso****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44275

Recibido: **30 de enero de 2025**
Aceptado: **1 de abril de 2025**

*CAROLINA DONAIRE GALLARDO: Universidad Nebrija. **Datos de contacto:** e-mail: cdonaire@nebrija.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1020-0455>

JESÚS MANSO AYUSO: Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto: e-mail: jesus.manso@uam.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

Resumen

En los últimos años los programas de inducción para profesores principiantes han proliferado como política nacional en distintos sistemas educativos. La preocupación por mejorar la calidad del profesorado, atraer y retener a los docentes en el sistema, configurar la identidad y las competencias pedagógicas de quienes se inician en la docencia ha llevado a poner el foco en la inducción como una vía de profesionalización. Existe una amplia heterogeneidad en los programas que ha supuesto abrir interrogantes sobre los factores que propician la inducción efectiva. Este estudio tiene por objetivo comparar programas nacionales de inducción formal para docentes principiantes desde un enfoque sistémico y las características que adoptan para fortalecer la profesionalización de la docencia. Se estudian tres países (Australia, Japón y Chile) siguiendo la metodología comparada. Para la operativización del objeto de estudio se realizó un árbol de parámetros que comprende dos dimensiones generales: características de los programas (estructura, actividades, participación, impacto) y el enfoque sistémico de la inducción (condiciones laborales de los docentes, atracción a la profesión, cultura de colaboración, carrera docente). Los resultados arrojan que la inducción es efectiva cuando se considera como parte definitoria de la profesión y se entiende como parte del desarrollo profesional como una etapa continua. En los países con mayor impacto en la inducción esta es obligatoria, se destina tiempo efectivo para su desarrollo, los docentes presentan condiciones laborales favorables, climas de aula poco disruptivos y los mentores no reciben incentivos económicos por la participación. En conclusión, los sistemas estudiados presentan una apropiación del concepto de inducción como parte de la cultura escolar y poseen una cultura de colaboración que aborda no sólo el programa de inducción, sino también el ámbito más amplio del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: inducción docente; desarrollo profesional; educación comparada; profesionalización

Abstract

In recent years, induction programs for novice teachers have proliferated as a national policy in various educational systems. Concerns about improving teacher quality, attracting and retaining teachers in the system, and shaping the identity and pedagogical competencies of those entering the teaching profession have led to a focus on induction as a pathway to professionalization. There is a wide heterogeneity in the programs that has raised questions about the factors that promote effective induction. This study aims to compare national formal induction programs for novice teachers from a systemic perspective and analyze the characteristics they adopt to strengthen the professionalization of teaching. Three countries (Australia, Japan, and Chile) are examined using a comparative methodology. To operationalize the study's objective, a parameter tree was created comprising two general dimensions: program characteristics (structure, activities, participation, impact) and the systemic approach to induction (teachers' working conditions, attraction to the profession, collaborative culture, and career progression). The results show that induction is effective when it is considered a defining part of the profession and understood as part of professional development within a continuous trajectory. In countries with the most impactful induction programs, participation is mandatory, effective time is allocated for their implementation, teachers enjoy favorable working conditions, classroom environments are less disruptive, and mentors do not receive financial incentives for their participation. In conclusion, the studied systems have embraced the concept of induction as part of the school culture and foster a collaborative culture that addresses not only induction programs but also the broader scope of professional teacher development.

Keywords: teacher induction; professional development; comparative education; professionalism

1. Introducción

La condición extendida en las últimas décadas de que para mejorar la educación los sistemas educativos deben mejorar la calidad de su profesorado ha llevado a centrar las agendas nacionales en la profesionalización de la docencia y a una reconceptualización profesional (Montero y Gewerc, 2018) del rol del docente. La profesionalización implica un proceso o un desarrollo para llegar a ser profesional y demostrar competencias altamente especializadas en el ámbito de su profesión (Ingersoll y Collins, 2019; Rosano *et al.*, 2022). En este contexto, numerosos autores concuerdan en la necesidad de definir diversas etapas de formación del profesorado en el marco de la configuración de la docencia y de su profesionalización (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020). En esa definición de etapas profesionales la dicotomía experto-novel posiciona a los docentes principiantes como los más necesitados en cuanto a su profesionalización (Alexander, 2023). En las profesiones más prestigiosas los periodos de inducción profesional forman parte ineludible y regulada de la carrera (López-Rupérez, 2021; Ingersoll y Collins, 2019) como elemento profesionalizante y profesionalizador (Valle y Manso, 2018; Egido 2021; López-Rupérez, 2021).

En el ámbito de la profesión docente la comprensión del concepto de inducción profesional es todavía reciente y ambigua. Suele ser habitual confundir la inserción profesional y la inducción o la inducción con la mentoría (Álvarez-López *et al.*, 2019). Las primeras iniciativas de inducción surgen en contextos escolares particulares como prácticas innovadoras para prevenir el desgaste de los primeros años y el choque con la realidad (Kutsyuruba *et al.*, 2019). Con el paso del tiempo la inducción ha cobrado sentido como un espacio para aumentar las competencias profesionales que no habían sido logradas en la formación inicial y se ha ido posicionando como política educativa a nivel de sistema como estrategia de retención (Voss y Kunter, 2020). En respuesta a los nuevos paradigmas educativos la inducción del profesorado ha madurado conceptualmente (Skytterstad *et al.*, 2025), pasando de ser una actividad de apoyo a una estructura formal, sistemática y regulada a nivel nacional (Wood y Nevis, 2009) y asumida como parte de un continuo de carrera profesional.

Los Organismos Internacionales han tenido un papel relevante en esta reconceptualización de la inducción docente como elemento profesionalizante, entre los que destacarían las aportaciones de los informes TALIS de la OECD. El primer periodo TALIS 2008 (OECD, 2009), todavía considera que los programas de inducción son una actividad de apoyo presente en países referentes en calidad educativa, pero en el siguiente periodo de TALIS 2013 (OECD, 2014) se evidencia una concreción de la definición del concepto y se aborda la disponibilidad de programas y la participación a nivel internacional, también se asume que la participación en programas de inducción funciona como predictor de participación en actividades desarrollo continuo y probabilidades de ser mentor. TALIS 2018 (OECD, 2019) supone la materialización de la inducción como política educativa de profesionalización y define la inducción como programas formales y estructurados que contemplan actividades de iniciación diseñadas no solo para apoyar la introducción de los nuevos docentes en la profesión docente, sino también para apoyar a los docentes experimentados que son nuevos en una escuela. La UNESCO también coincide con esta visión profesionalizante de la inducción, la *Guía para el desarrollo de políticas docentes* aborda concretamente la inducción como una política educativa que forma parte del desarrollo docente como «una etapa del aprendizaje permanente basado en la formación inicial y que alimenta el desarrollo profesional continuo» (UNESCO, 2015, p.21).

En cualquier caso, el auge que los organismos internacionales han dado a las políticas sobre la inducción docente no hubiera sido posible sin un respaldo claro, continuo y consolidado de una amplia literatura científica al respecto. El reciente estudio de Mabunda y McKay (2024) refuerza la idea de la inducción como factor profesionalizante, la inducción es entendida como un proceso dialógico bidireccional de construcción de conocimiento profesional que beneficia al novel en la construcción de identidad profesional (Andreasen *et al.*, 2019) pero también al mentor que demuestra sus altas competencias (Ingersoll y Collins, 2019; Polikoff *et al.*, 2015). La proliferación de la inducción como tendencia formativa ha permitido que surja un espacio intermedio de formación docente que da continuidad entre la formación inicial y la formación permanente (Peiser *et al.*, 2022) resaltando los aportes de los periodos de inducción en la construcción de una visión profesional (Němečková y Pavlasová, 2019), como un andamiaje para acelerar los procesos de profesionalización (Thompson y Schademan, 2019) y asumiéndola como una etapa dentro de la carrera docente.

La literatura concuerda en algunas características comunes que presentan los programas de inducción efectivos desde su estructura interna, la mayoría posee actividades de mentoría y mentores altamente capacitados (Wong, 2018; Pennanen y Heikkinen, 2020) que desarrollan la colaboración (Ellis, Alonzo y Nguyen, 2020; Sheridan y Young, 2017). La duración de la inducción, la frecuencia y el tiempo destinado para ello es considerado un factor relevante en la efectividad del proceso (Denton y Heiney-Smith, 2020; Hong y Kapadia, 2019) y, aunque los efectos de la inducción en los docentes pueden observarse incluso pasado años después de la participación en el programa (Abdallah y Alkaabi, 2023), la literatura concuerda en que es ideal que las experiencias de enseñanza se intensifiquen y extiendan (Orland-Barak *et al.*, 2021; Marcelo y Vaillant, 2018) y que mentores y noveles necesitan tiempo extra fuera de sus compromisos docentes (Shanks *et al.*, 2022). Otros autores señalan que los tiempos se ven entorpecidos por el exceso de carga de trabajo y demandas laborales (Kutsyuruba *et al.*, 2019) por lo que optimizarlos favorece la inducción efectiva (Kozikoglu y Soyalp, 2018). La observación de las prácticas docentes también es un elemento que se ha considerado una de las estrategias que favorecen la inducción (Næsheim-Bjørkvik *et al.*, 2019; Runhaar *et al.*, 2024) tal es el caso de las «lesson study» (Laoli *et al.*, 2022) donde se construye una batería de herramientas profesionales mediante la retroalimentación constante enfocada a la mejora y no a la evaluación punitiva (Han y Tuglar, 2019; De Lange y Wittek, 2020). Por otra parte, la colaboración docente también ha sido asociada como elemento favorecedor de la inducción (Ellis, Alonzo y Nguyen, 2020) y permite generar espacios de colegialidad institucional (Shanks *et al.*, 2022). Con este enfoque se entiende a las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional (Heggen *et al.*, 2018) que generan empoderamiento de expertos y noveles (Hudson y Hudson, 2018).

La visión de la inducción docente como vía de profesionalización provoca directamente una relación con otros elementos del sistema que condicionan la calidad del profesorado y que giran alrededor de ella (McDougall y Phillips, 2024) porque los sistemas se van modificando y presentan interacciones que explican su funcionamiento (Barrientos, 2018). El estudio de la inducción ha sido abordado desde sus elementos internos que la constituyen siguiendo una lógica lineal que descuida otros factores del sistema (Andrade *et al.*, 2020), pero el enfoque sistémico implica que el sistema educativo no es la suma de los elementos sino una interacción de forma integral (Rosell Puig y Más García, 2003) e interconectada que facilita su regulación (Roget, 2019).

2. Metodología

La presente investigación comprende un estudio comparado internacional sobre los programas nacionales de inducción para docentes principiantes. La metodología utilizada ha seguido las fases propias de la Educación Comparada según la propuesta de Caballero *et al.* (2016). La elección de las unidades de análisis comprende tres países que cuentan con programas de inducción enfocados en mentoría y regulados como política nacional: Australia, Japón y Chile.

El auge de los programas de inducción como un elemento de mejora de la calidad del profesorado justifica su estudio como elemento profesionalizante, ante lo cual nos planteamos como objetivos de esta investigación, por un lado, comparar las características de los programas que propician un alto impacto y efectividad y, por otra parte, contribuir a una visión sistémica para analizar los elementos de los sistemas educativos que pueden propiciar la implementación efectiva.

Para operativizar el objeto de estudio se ha configurado un árbol de parámetros e indicadores que aborda dos dimensiones (relacionadas con los dos objetivos de la investigación): características de los programas (que comprende los elementos específicos del programa, como su estructura, diseño, actividades, entre otras) y el enfoque sistémico de la inducción, que comprende otros factores del sistema educativo que se relacionan con el éxito de los programas (condiciones laborales de los docentes, atracción a la profesión, cultura de colaboración, carrera docente). Para la recogida de datos se han utilizado bases de datos de organismos internacionales (principalmente OECD-TALIS) así como bases de datos ministeriales de cada país.

Tabla 1.
Árbol de parámetros

Dimensión I. Características de los programas de inducción	
Parámetros	Indicadores
Antecedentes de los programas de inducción y estructura de los programas	Año de inicio de los programas de inducción
	Leyes, acuerdos o convenios sobre inducción docente que ha adoptado el país
	Propósito de los programas de inducción
	Duración de los programas de inducción
	Número de horas a la semana y/o frecuencia de la inducción
	Carácter obligatorio o voluntario de la participación en el programa de inducción
	Contenidos abordados en los programas de inducción
	Incentivos profesionales que reciben los participantes de la inducción
	Instituciones responsables de los programas de inducción
	Descripción de las actividades de inducción
	Descripción de las actividades de monitoreo, evaluación y seguimiento de del impacto de los programas
Disponibilidad de actividades de inducción	Porcentaje de directores que reportan que existe disponibilidad de actividades de inducción para profesores nuevos en la docencia o nuevos en la escuela
Participación en actividades de inducción	Porcentaje total de profesores que participan en un programa de inducción con los últimos datos disponible
	Porcentaje total de profesores que participaron en un programa de inducción formal en su primer empleo
Impacto de la inducción	Índice de autoeficacia cuando se toma parte en actividades de inducción
	Índice de autoeficacia cuando las actividades de inducción incluyen la enseñanza en equipo con profesores experimentados
	Índice de autoeficacia cuando las actividades de inducción incluyen una reducción de la carga lectiva
	Índice de satisfacción laboral cuando se ha tomado parte en actividades de inducción
	Índice de satisfacción laboral cuando las actividades de inducción incluyen enseñanza en equipo con profesores experimentados
	Índice de satisfacción laboral cuando las actividades de inducción incluyen una reducción de la carga lectiva
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora las competencias pedagógicas de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría fortalece la identidad profesional de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría fortalece la identidad profesional de los docentes
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora la colaboración entre colegas
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría apoya a los profesores menos experimentados en su enseñanza
	Porcentaje de directores que consideran que la mentoría amplía el conocimiento de los profesores
	Porcentaje de directores que considera que la mentoría mejora el rendimiento de los estudiantes
Perfil del mentor	Vinculación del mentor al aula (ejerce la docencia o no está vinculado)
	Movilidad del mentor a otras escuelas
Formación del mentor	Requisitos para ser mentor de un docente
	Especialidad disciplinar del mentor
	Instituciones que imparten la formación del mentor
	Duración de la formación específica para ser mentor
	Contenido de la formación específica para ser mentor

Dimensión II. Enfoque sistémico de la inducción	
Parámetros	Indicadores
Condiciones laborales del profesorado	Salarios legales de los docentes de enseñanza secundaria obligatoria, en diferentes momentos de la carrera
	Porcentaje de profesores por características de su contrato (permanente o de duración determinada)
	Proporción de estudiantes por número de profesores
	Porcentaje de docentes que imparten clases con estudiantes no nativos, con necesidades educativas especiales, desfavorecidos socioeconómicamente con características inmigrantes o refugiados
	Porcentaje de profesores que realizan clases en climas de aula disruptivos
Atracción a la docencia y satisfacción con la profesión	Porcentaje de docentes de enseñanza secundaria obligatoria total y por años de experiencia que están satisfechos con su salario
	Porcentaje de docentes de enseñanza secundaria obligatoria total y por años de experiencia que están satisfechos con los términos de su contrato
	Principales razones para elegir la docencia como carrera por porcentaje de profesores
	Porcentaje de profesores que expresan su intención de dejar la docencia en los próximos cinco años
	Número promedio de años adicionales que los maestros quieren continuar trabajando como maestros por años de experiencia
	Número de horas lectivas y número de horas de libre disposición
	Porcentaje de docentes que participan en las siguientes actividades de colaboración docente
Carrera docente	Etapas de desarrollo profesional en la carrera docente
	Porcentaje de profesores que han participado en actividades de formación permanente
	Porcentaje de maestros cuyos directores de escuela informan que sus maestros son evaluados formalmente al menos una vez al año por tipo de fuentes de evaluación
	Porcentaje de directores de escuela que informan que se asigna un mentor después de una evaluación formal para mejorar la enseñanza del maestro

Nota. Elaboración propia

3.Resultados

3.1. Características internas de los programas de inducción en Australia, Chile y Japón

Los actuales programas de inducción docente en Australia son producto de una larga trayectoria de investigaciones basadas en la evidencia. En 2015 *Induction Environment Scan Report* analizó la situación de la inducción a nivel nacional y con esto el *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL), órgano encargado de los estándares de la profesión docente, fijó en 2016 los lineamientos nacionales para regularla. Desde entonces los docentes graduados que poseen una certificación de registro provisorio deben participar de un programa de inducción y demostrar el cumplimiento de los estándares de profesional competente para lograr el registro completo que es obligatorio. Estos lineamientos comprenden el inicio de la regulación normativa de la inducción a nivel nacional y a partir del 2023 Australia cuenta con las *Directrices para la inducción de docentes en el inicio de su carrera en Australia* creadas por AITSL donde se entregan pautas para la inducción efectiva.

El caso de Japón muestra una larga trayectoria en la regulación de la inducción como política nacional desde 1988 con la promulgación de la *Ley que modifica parcialmente la Ley de Casos Especiales del Servicio Civil Educativo y la Ley de Organización y Gestión de la Administración Educativa Local* (Ley nº 70 de 1988). La inducción es un periodo obligatorio de un año a partir del primer día de empleo como docente en una escuela y resulta condicional para el ejercicio de la docencia. Los planes de inducción forman parte sistemática e integral de los planes de capacitación docente nacional y su diseño y gestión están a cargo de las autoridades de cada prefectura, pero siguen los objetivos nacionales de calidad docente.

Las primeras acciones de inducción en Chile tienen como antecedente el año 2005 con el desarrollo de los primeros programas piloto que se diseñaron en universidades estatales, a partir del 2016 con la promulgación de la ley 20.903/2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente la inducción docente se hace efectiva como derecho y a partir del año 2017, como señala el artículo décimo octavo de la misma, los principiantes pueden postular al proceso de manera voluntaria y no condicionante para ejercer como docentes. La ley declara que los gobiernos tienen el deber de entregar un apoyo efectivo mediante programas de inducción para mejorar la inserción profesional y para ello el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el encargado de gestionar un sistema nacional de postulación que establece anualmente una cantidad de cupos para docentes principiantes de acuerdo con los presupuestos destinados para los programas de inducción. Los criterios para la asignación de cupos van de acuerdo con las prioridades de apoyo hacia las escuelas y docentes privilegiando en orden descendente: escuelas con mayor concentración de alumnos en desventaja socioeconómica, escuelas con bajo desempeño en los resultados nacionales y docentes principiantes que posean mayor número de horas del contrato.

Tabla 2.
Síntesis de las características generales de la inducción en Australia, Japón y Chile

	Australia	Japón	Chile
Año de inicio de los programas de inducción	2016	1988	2017
Duración de los programas de inducción	1-2 años	1 año	1 año
Frecuencia de la inducción	Variable dependiendo de cada jurisdicción. Pueden comprender aproximadamente tres meses distribuidos a lo largo de uno o dos años	10 horas semanales 300 horas por año (en la escuela) 25 días al año fuera de la escuela	4 a 6 horas semanales
Obligatoriedad	Obligatorio	Obligatorio	Voluntario
Actores responsables	AITSL (directrices) Autoridades reguladoras de cada jurisdicción (diseño de la inducción y formación de mentores) Escuelas (aplicación)	Junta de Educación de cada prefectura (implementación). Director de escuela junto con el asesor de capacitación (diseño de la inducción). Universidades (asesoramiento y envío de instructores de capacitación dentro y fuera de la escuela).	CPEIP (directrices) Universidades (Formación de mentores). Escuelas (Aplicación)

Nota. Elaboración propia.

3.1.1. Propósitos de los programas

En Australia el registro provisional de docente es un requisito para comenzar a ejercer después de haber concluido un programa acreditado y demostrar los estándares para docentes graduados. Para continuar ejerciendo, los docentes deben obtener obligatoriamente el registro completo durante los dos primeros años y demostrar que están en la etapa competente de la carrera. Para esto la inducción tiene el objetivo de reunir evidencias durante el proceso, desarrollar habilidades y conocimientos para convertirse en un profesional eficaz, mejorar la interacción con la diversidad de estudiantes y comprender las responsabilidades de la profesión docente.

En el caso japonés, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Japón (MEXT) el propósito de la inducción es desarrollar el liderazgo práctico, comprender el rol docente en la sociedad y adquirir una amplia gama de conocimientos y lograr los estándares nacionales. La inducción docente posee un fuerte componente práctico que considera a la escuela como centro de aprendizaje profesional para generar profesores con altos niveles de liderazgo. Los objetivos más específicos se orientan a que el principiante posea conocimiento de su rol como funcionario de la educación pública y conozca la normativa legal, conozca las directrices de aprendizaje, planes de estudio y clase, comprenda estrategias para resolver problemas educativos y aborde las necesidades educativas especiales mediante la investigación en la escuela.

En Chile el propósito general de la inducción docente es la inserción profesional del principiante en el contexto educativo y su integración en la comunidad escolar. A nivel de sistema, la inducción docente busca fortalecer capacidades profesionales de los docentes noveles, pero también la identificación de las capacidades de los docentes destacados como posibles mentores. Por otra parte, se destaca la importancia de la inducción en pro de la retención y el desarrollo de las capacidades reflexivas a través de la retroalimentación pedagógica.

3.1.2. Contenidos y actividades de inducción

En Australia la inducción puede adoptar distintas formas dependiendo de los planes de cada jurisdicción, pero la más frecuente es la mentoría a cargo un docente experto acreditado como docente HALT (*Highly Accomplished or Lead teacher*). Otras actividades de alto impacto y de uso frecuente en los programas australianos comprenden la enseñanza en equipo con profesores experimentados y la observación de clases de maestros destacados a las que Australia ha dado relevancia debido la práctica basada en la evidencia. En el marco de la diversidad del profesorado, Australia promueve también la inducción informal como un escenario que propicia y nutre los procesos formales y sistemáticos de inducción y además recomienda las actividades de inducción en línea cuando se carece de espacios para el desarrollo en persona.

La inducción docente en Japón adopta principalmente las formas de colaboración con otros profesores, la supervisión y reuniones planificadas con maestros experimentados y directores. Las principales actividades están centradas en una formación altamente práctica que contempla la observación de clases de otros docentes experimentados, la observación de clases simuladas con juego de roles cuyos participantes son los docentes del centro educativo, observaciones y retroalimentación de clases de los docentes principiantes por parte de los docentes orientadores. Una de las prácticas más frecuentes en los programas de inducción, por ejemplo, son las «*lesson study*» que incluyen planificación y

diseño conjunto de una clase con un mentor. Posterior a la aplicación de esta se evalúan las posibilidades de mejora con un enfoque investigativo para ponerlas nuevamente en práctica. También son frecuentes los simulacros de situaciones de gestión docente y de habilidades que se requieren fuera del aula; cómo hacer una llamada telefónica a un padre o tutor, cómo hablar de manera adecuada, cómo trabajar con otros profesores o simular un evento extraescolar y organizarlo.

En Chile la inducción docente se realiza a través de un programa de mentoría que incluye la reflexión conjunta entre docente principiante y mentor sobre la práctica pedagógica. En las sesiones con el mentor se desarrollan actividades de preparación y planificación de las clases de los principiantes, su ejecución, evaluación y retroalimentación. Además, también están presentes las actividades de análisis de prácticas pedagógicas efectivas en el aula, el análisis de los resultados obtenido por los estudiantes y el diseño de medidas pedagógicas a partir de los resultados de aprendizaje.

3.1.3. Evaluación y seguimiento de los programas

Los tres países convergen en un escaso seguimiento del impacto de los programas de inducción, no existe evidencia sistemática, estructurada y accesible hacia datos que permitan monitorear si el programa ha sido efectivo en cuanto a los objetivos sobre retención docente, mejora en competencias profesionales, mejora de la calidad de la enseñanza, entre otros. Por lo general, la evaluación de los programas mide la cobertura como parte principal de la evaluación de la efectividad del programa y consideran el número de profesores que participan de la inducción o la cantidad de mentores disponibles o formados.

En Australia existen informes de la fuerza laboral docente que abordan el impacto de la inducción dentro del análisis global de la profesión docente y su formación, esto informes consideran los datos de la preparación inicial, el perfil de los docentes y los docentes que reciben inducción.

En el caso de Japón, la evaluación de la inducción se realiza internamente en la escuela cuando los directores comunican a las prefecturas que se ha completado el proceso efectivamente, pero no se reportan detalles del impacto a nivel de mejora de las prácticas, de la retención o del impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Cada año se generan informes de seguimiento que reflejan la participación de mentores y docentes principiantes en la mentoría, así como el rol que ha tenido la universidad en el apoyo del proceso.

En Chile se considera un registro de los mentores que han sido formados, los que son asociados a un docente principiante y la cantidad de docentes noveles seleccionados para participar de la inducción. Aunque los mentores emiten informes de seguimiento durante el proceso y al finalizar, esta información no posee un tratamiento a nivel investigativo ni posee acceso abierto.

3.1.4. Incentivos asociados a la participación en programas de inducción

Tanto en Australia como en Japón, los mentores y docentes principiantes no reciben incentivos económicos por participar en un programa de inducción. En el caso de los mentores, los beneficios recibidos responden a un aumento del estatus profesional, reconocimiento o ascenso en su carrera. En el caso chileno en cambio, tanto mentores como principiantes reciben una asignación económica mensual por su participación. La reducción de la carga lectiva es asumida también como un beneficio por participar en la inducción, esto se encuentra presente en las recomendaciones nacionales en los tres países, sin embargo, un escaso porcentaje de docentes comunica una reducción de carga lectiva dentro de las

actividades de inducción. Según los últimos datos TALIS 2018, el porcentaje de docentes que comunican que las actividades de inducción comprenden la reducción de la carga lectiva en Australia es de 27,3 %, en Japón de 39,7 % y en Chile de 25,2 %. Las diferencias porcentuales entre lo que comunican los directores son significativas en Australia y Japón mientras que en Chile el margen de diferencia porcentual es menor.

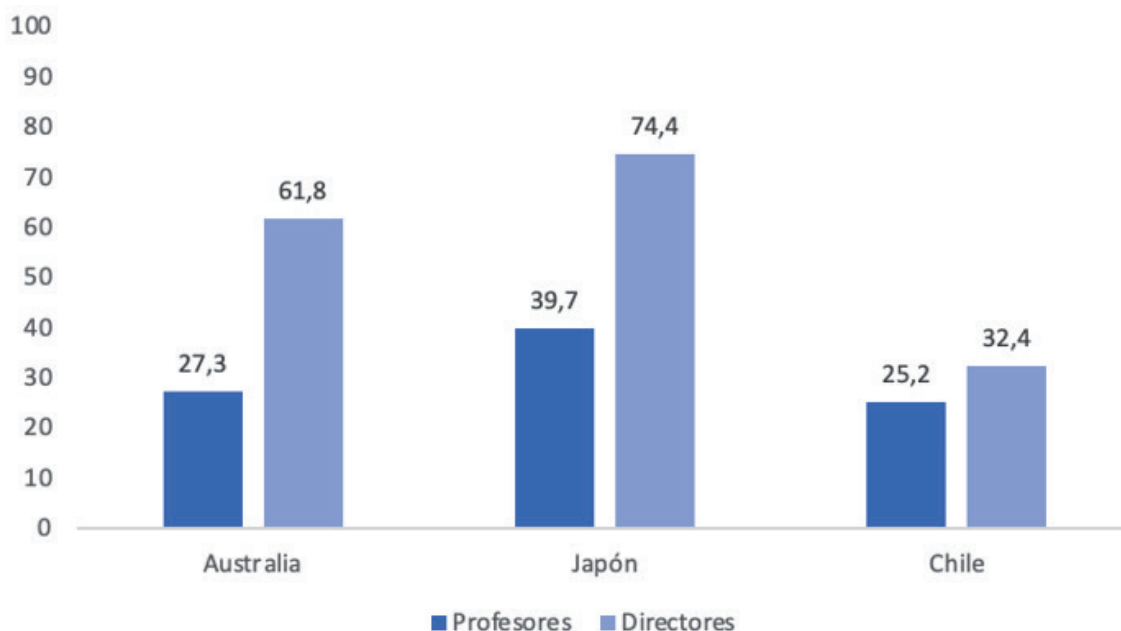


Figura 1. Porcentaje de profesores y directores que comunican que participación en inducción poseen una reducción de la carga lectiva. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.5. Cobertura: disponibilidad y participación en los programas de inducción

Australia y Japón muestran altos porcentajes en cuanto a la disponibilidad de programas formales de inducción a diferencia de Chile cuyo porcentaje es de 21 %. Por otra parte, es posible observar que la inducción formal en Japón está destinada principalmente a los docentes nuevos en la enseñanza a diferencia de Australia en donde este porcentaje es significativamente menor (4,6 %), lo anterior refleja que la inducción en Australia está presente para tanto para los docentes nuevos en una escuela como para los docentes nuevos en la enseñanza. La inducción informal también presenta valores significativos en Australia, lo que podría indicar una cultura de inducción que va más allá de la inducción estructurada.

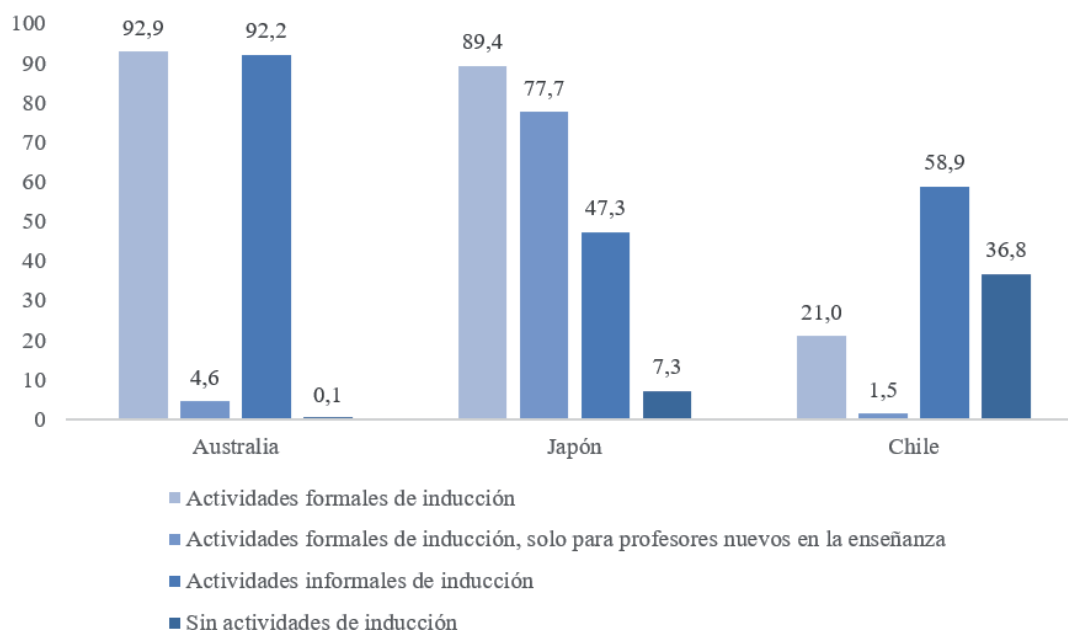


Figura 2. Porcentaje de directores que informan que los nuevos profesores de la escuela tienen acceso a las siguientes actividades de inducción. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Aunque los docentes australianos y japoneses muestran altos niveles de acceso a los programas de inducción se establecen divergencias cuando se considera la participación en ellos. Los docentes australianos muestran el mayor porcentaje de participación incluso cuando se considera a docentes con más de cinco años de experiencia. Japón presenta un menor porcentaje de participación pese a contar con un alto porcentaje de disponibilidad.

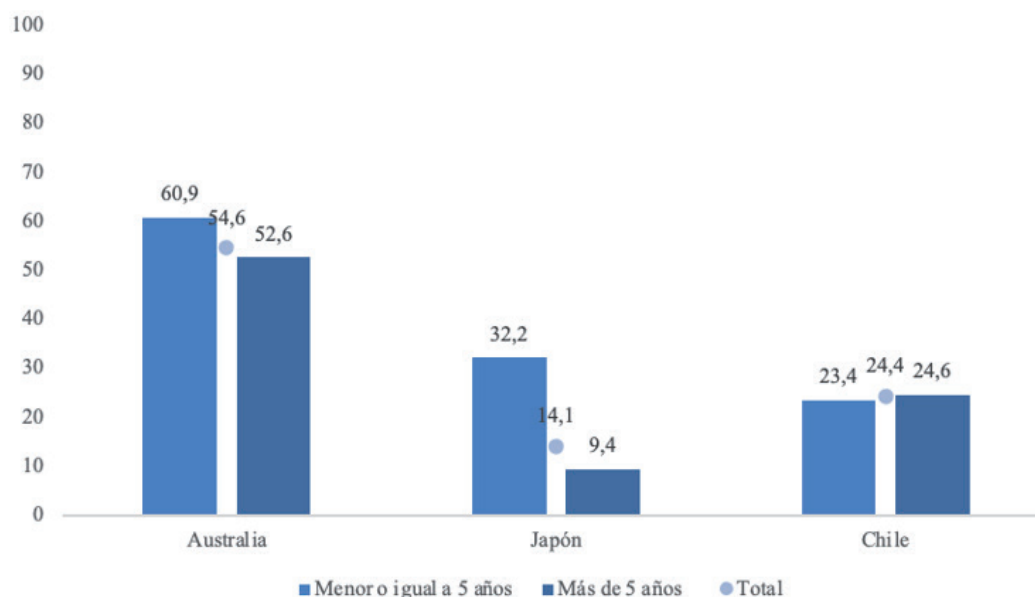


Figura 3. Porcentaje total y por años de experiencia de profesores que participan en un programa de inducción formal. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

La participación en programas de inducción con los últimos datos disponibles es diferente al porcentaje de docentes que recibieron inducción durante su primer empleo ya que en este grupo algunos docentes no tienen la condición de principiantes. Japón manifiesta los valores totales más altos de participación en los programas de inducción formal durante el primer empleo (75 %) y lo mismo ocurre con los docentes que tienen más de cinco años de experiencia (81,5 %), este porcentaje refleja el impacto en la trayectoria del programa y una sistematización sostenida en el tiempo pues la mayoría de los docentes que tienen mayor experiencia tuvieron inducción.

En Australia un 51 % del total de los docentes recibió inducción formal durante su primer empleo, el menor porcentaje en comparación a Japón se podría explicar porque la formalización de la inducción como elemento obligatorio comenzó en el año 2016 y los últimos datos de TALIS reflejan prácticamente el comienzo de dicha obligatoriedad en donde el plazo para realizarla es de dos años, por esta razón podría haber docentes que todavía están en proceso de acreditación durante su primer empleo.

Aunque Australia y Chile coinciden temporalmente en la formalización normativa de los programas en el caso chileno el porcentaje de docentes que recibieron inducción en su primer empleo es significativamente bajo tanto para los profesores con menos experiencia como para quienes tienen más de cinco años como docentes. Los datos también reflejan que en el caso japonés la inducción es principalmente sistemática, el porcentaje de profesores japoneses que recibió inducción formal en su primer empleo es muy bajo a diferencia del caso australiano en donde los docentes de ambos grupos reciben inducción informal además de la regulada.

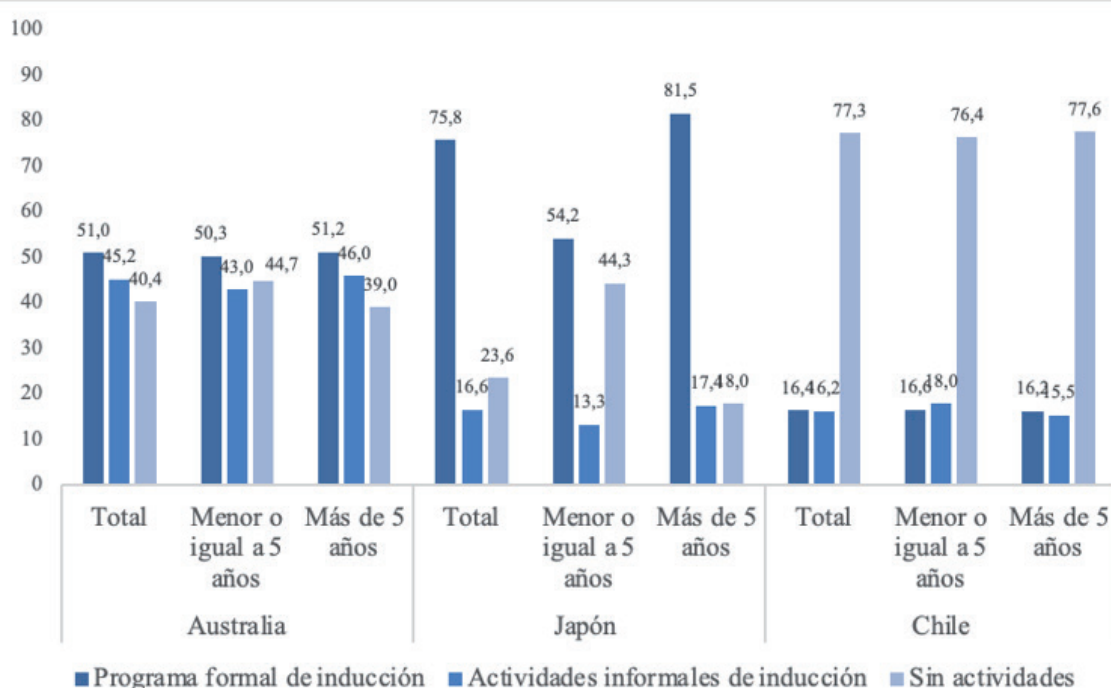


Figura 4. Participación total y por años de experiencia de los docentes en actividades de inducción durante el primer empleo. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.6. El impacto de la inducción

Como muestra la Figura 5 la inducción docente en Japón tiene un impacto positivo en el índice de autoeficacia superior a los demás países, especialmente cuando las actividades incluyen la enseñanza con profesores más experimentados y cuando existe reducción de carga lectiva. Chile presenta mayor índice de autoeficacia cuando la inducción incluye la enseñanza en equipo con profesores experimentados. En el caso de Australia, la reducción de la carga lectiva no es significativa, pero el índice de autoeficacia es mayor cuando la inducción incluye enseñanza en equipo.

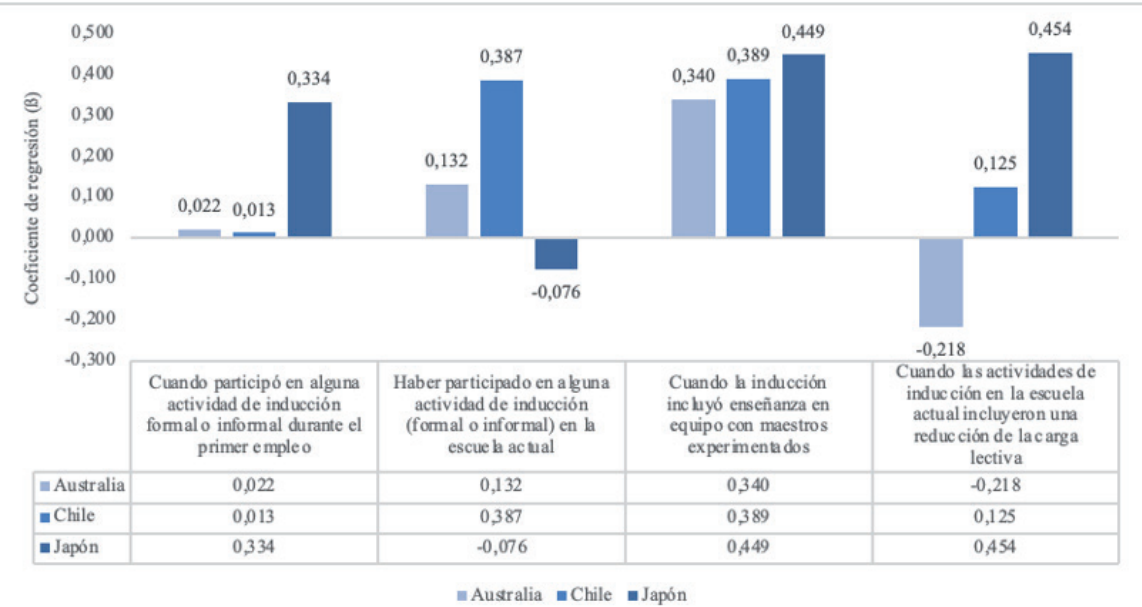


Figura 5. Índice de autoeficacia asociado a haber participado en actividades de inducción en la escuela. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Chile presenta los mayores niveles en el índice de satisfacción laboral cuando la inducción incluye actividades en equipo con otros colegas, en Japón no existe una relación significativa en la satisfacción laboral cuando los docentes participan en la inducción durante su primer empleo, pero sí presenta valores más significativos cuando existe una reducción de la carga lectiva. Por otra parte, en Australia la reducción de la carga lectiva no es significativa en la satisfacción laboral.

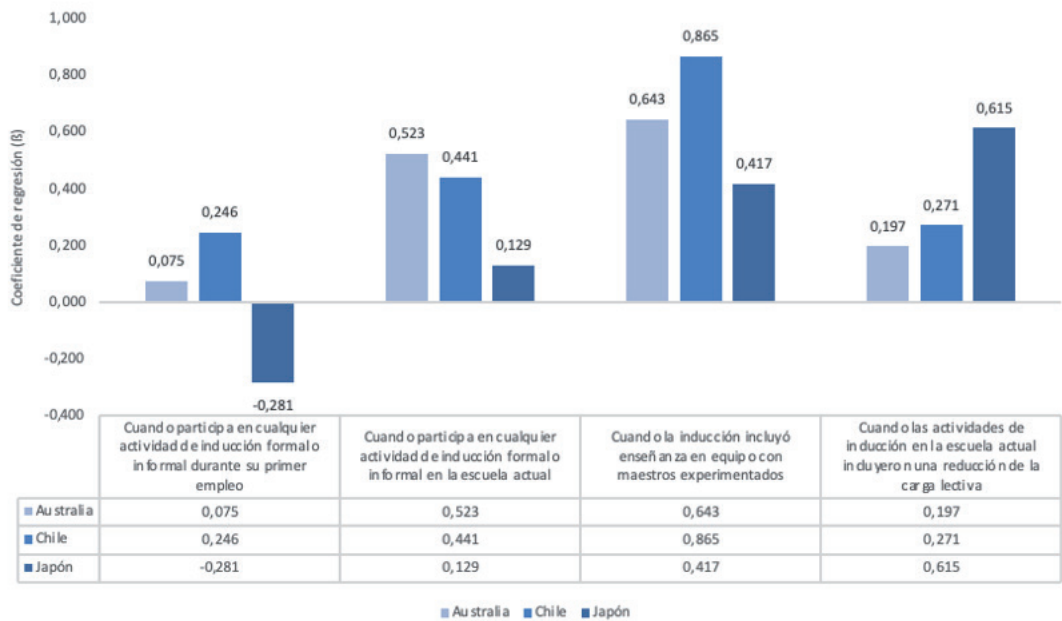


Figura 6. Índice de satisfacción laboral asociado a haber participado en actividades de inducción en la escuela. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

La valoración que los países tienen sobre la mentoría permite situar el enfoque al que se asocia. En el caso de Australia la mentoría es mayormente valorada en su sentido profesionalizante como apoyo a los docentes menos experimentados por lo que supone una vía para lograr la experticia. En el caso japonés la mayor valoración es que mejora las competencias pedagógicas lo que se alinea con los objetivos plasmados en los documentos institucionales sobre centrar la inducción activamente en la práctica. En el caso chileno las valoraciones más altas se centran en apoyar en la experticia del docente, ampliar el conocimiento de las asignaturas y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

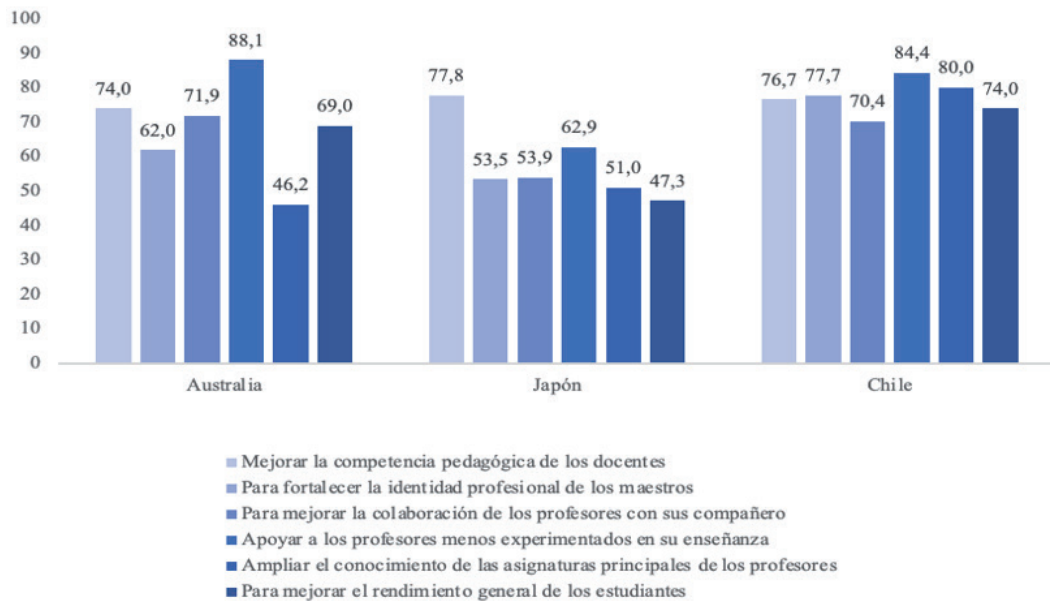


Figura 7. Porcentaje de directores que informan que los siguientes resultados de la mentoría son de gran importancia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.1.7. Perfil del mentor

Contar con una larga trayectoria de años de experiencia, demostrar altas competencias y encontrarse en las etapas de mayor desarrollo docente, son características comunes en los tres países para acceder a las funciones de mentor. Existen ciertas divergencias en cuanto a los requisitos para ser mentor, en el caso chileno un requisito obligatorio es tener una formación especializada como mentor y acreditada por una universidad, a diferencia de Japón en donde los mentores no reciben una formación exclusiva, porque se entiende que durante toda su trayectoria han cumplido con las formaciones y capacitaciones reguladas legislativamente que le capacitan para guiar a otros docentes.

Ser mentor de la misma asignatura del principiante es una constante en los tres países y es lo recomendado; sin embargo, en casos de escasez de mentores, en los tres países se opta porque puedan entregar mentoría, aunque los docentes sean de otras asignaturas.

En cuanto a la vinculación del mentor con el aula, Australia, Chile y Japón presentan una dinámica en la cual el docente mentor también ejerce funciones docentes. La movilidad del mentor a otras escuelas también es posible en los tres casos, pero con algunos matices. En el caso australiano los docentes mentores apoyan a los docentes de la escuela en la que trabajan, pero pueden seguir siendo mentores de otros docentes si cambian de escuela.

En el caso de Australia, cada Estado y Territorio se encarga de determinar los requisitos para ser mentor pero la mayoría opta por cursos para formación de mentores, además de considerar los estándares para maestros o tener una certificación HALT, esta certificación que es voluntaria permite participar en actividades de liderazgo con otros docentes y también ejercer como mentor, por lo tanto, la formación específica para ser mentor está disponible en cada Estado o Territorio a través de agencias específicas que generalmente tienen un carácter privado. En Japón, la movilidad de los mentores responde a que los docentes en general presentan una constante rotación con el objetivo de que todos los estudiantes puedan beneficiarse de aquellos profesores destacados por su enseñanza. Y en Chile los mentores que pertenecen al registro general pueden ser asignados a cualquier docente inscrito a nivel nacional, pero se prioriza la cercanía con la escuela o región hasta agotar la disponibilidad de estos.

3.2. Enfoque sistémico de la inducción

3.2.1. Las condiciones laborales de los docentes

La proporción de docentes noveles de cada país permite planificar las necesidades de inducción y los recursos para ello. También conocer el contexto de inserción al que son destinados los primeros años puede ayudar a orientar los objetivos de los programas. En Australia un 7,1 % del total de profesores son noveles, en Chile un 15,5 % y en Japón un 14,2 %. Los salarios iniciales de los docentes chilenos son los más bajos de los tres países y el aumento salarial por avanzar en la carrera es más significativo en Australia y Japón. Los profesores japoneses muestran una mejora salarial significativa cuando se encuentran en la etapa más alta de su carrera, en el caso de Australia la mejora salarial en la etapa intermedia de la carrera se mantiene constante hasta la etapa superior.

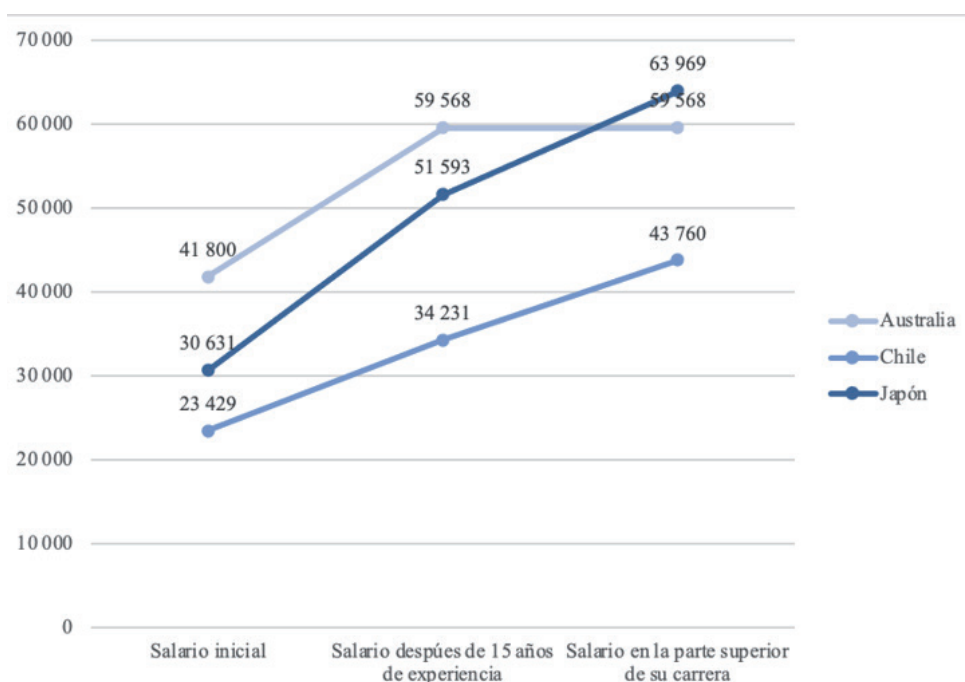


Figura 8. Salarios legales de los docentes de enseñanza secundaria obligatoria, en diferentes momentos de la carrera (2018) en dólares estadounidenses. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Como muestra la Figura 9 la mayoría de los docentes australianos y japoneses presentan una contratación permanente, en el caso chileno, el porcentaje de docentes que posee contratos poco estables o de duración determinada es más alto que en los otros países. Cuando se consideran los grupos de experiencia, un 73,4 % de docentes chilenos con menos de cinco años de experiencia posee este tipo de contratos y solo un 23,6 % logra una contratación más estable (ver Figura 10).

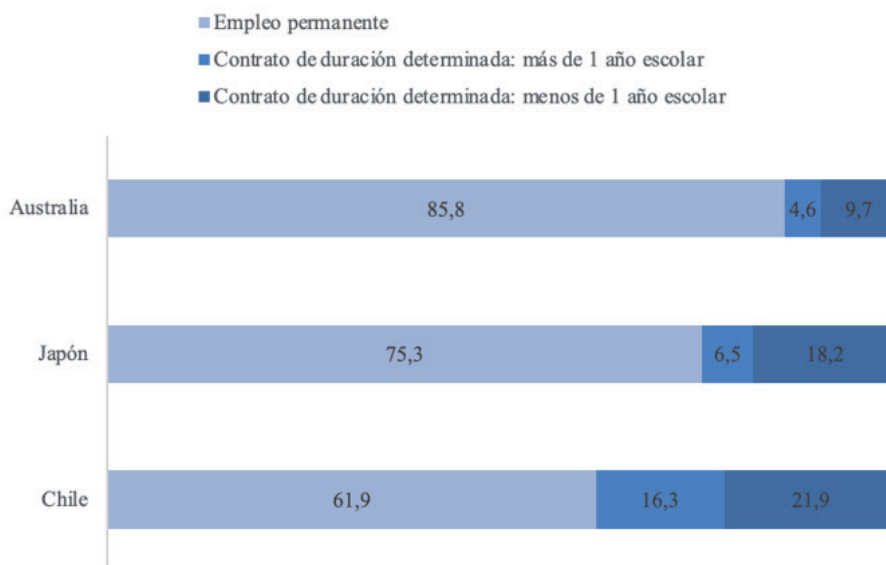


Figura 9. Porcentaje de profesores por características de su contrato. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

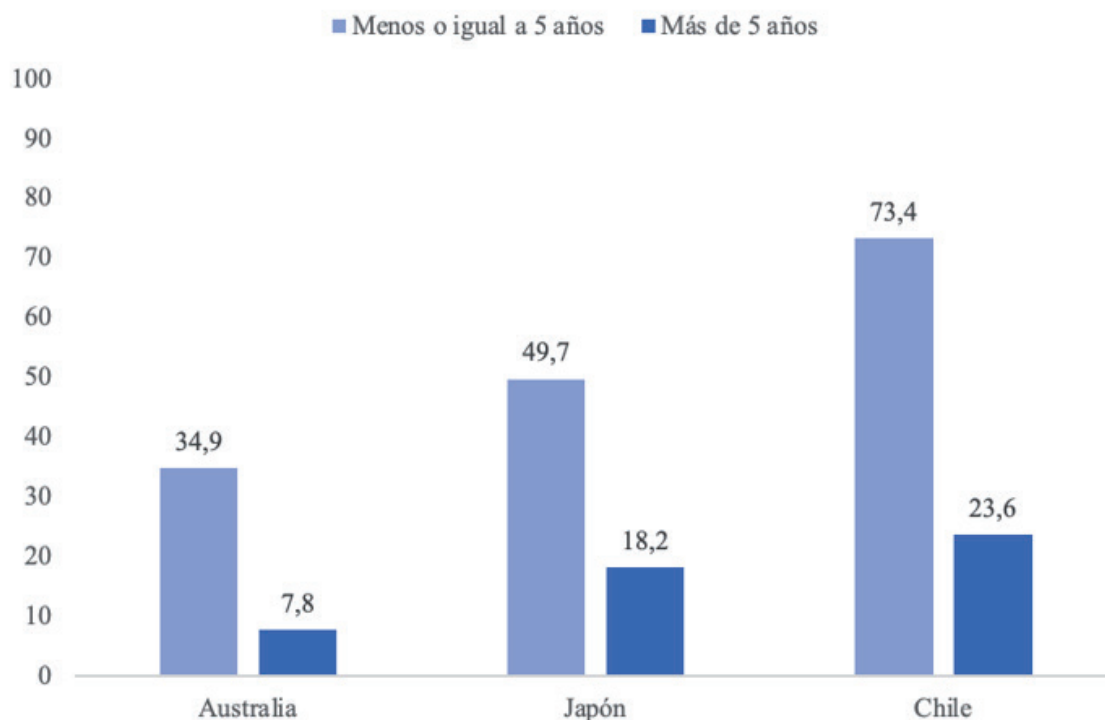


Figura 10. Porcentaje de profesores con contrato de duración determinada por años de experiencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

En cuanto a las condiciones laborales, las características de las clases donde se desarrollan los docentes pueden propiciar la optimización de la inducción u orientar los objetivos de esta. Los profesores australianos presentan una ratio de 12,2 y en Japón de 12,3, Chile cuenta con la ratio comparado 15,9. Las clases de los docentes chilenos están compuestas por una mayor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales o provenientes de hogares desfavorecidos socioeconómicamente. El ambiente propicio para la enseñanza permite que los tiempos de la inducción sean efectivos y los docentes no tengan que destinarlos ante climas disruptivos. Japón presenta los mejores niveles de clima favorable para el aprendizaje, seguido de Australia, los niveles de más altos de clima disruptivos los presenta Chile.

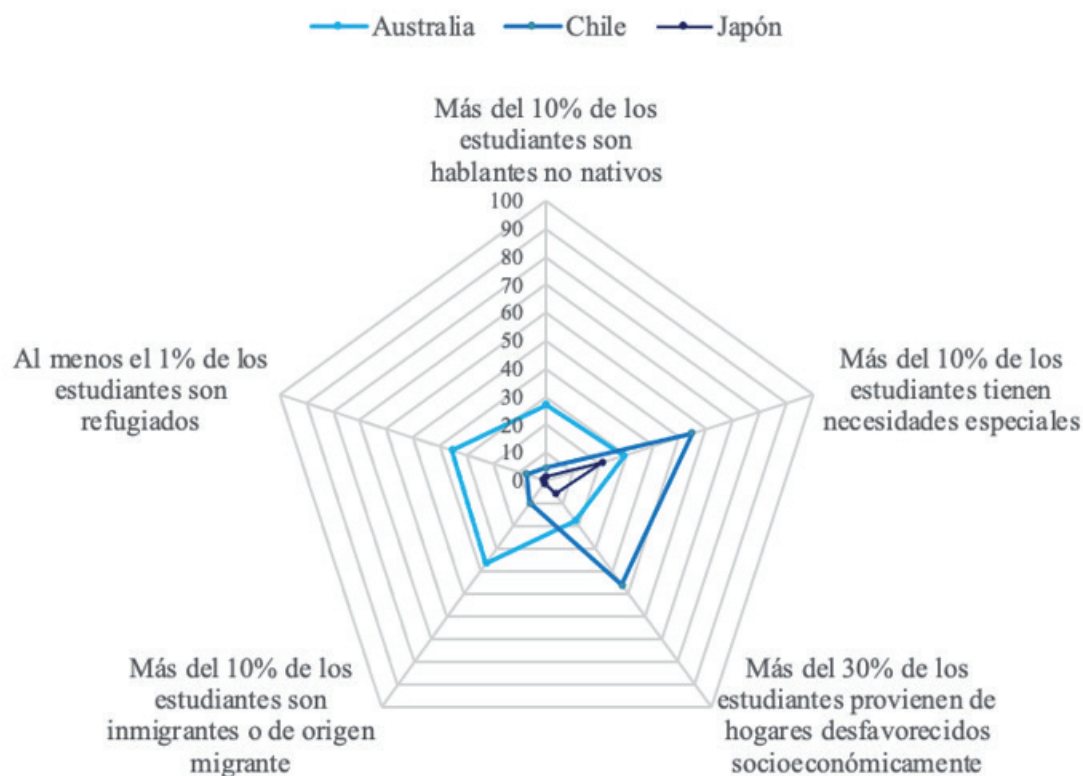


Figura 11. Porcentaje de docentes que imparten clases con la siguiente composición. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.2.2. Atracción a la docencia, retención y abandono docente

Los motivos por los que los docentes eligen la docencia como profesión pueden reflejar qué tan atraídos se sienten a ella y qué tan favorables son las condiciones laborales, cuando los docentes saben que cuentan con procesos de apoyos se sienten más atraídos y pueden reducir la deserción. En Australia la carrera docente ofrece una trayectoria estable, ingreso confiable y un trabajo seguro. En Japón el ingreso y las condiciones seguras también son una de las principales preferencias. En el caso de Chile, las opciones que tienen relación con las condiciones laborales que se ofrecen son las opciones menos presentes, por sobre los motivos relacionados con la contribución social.

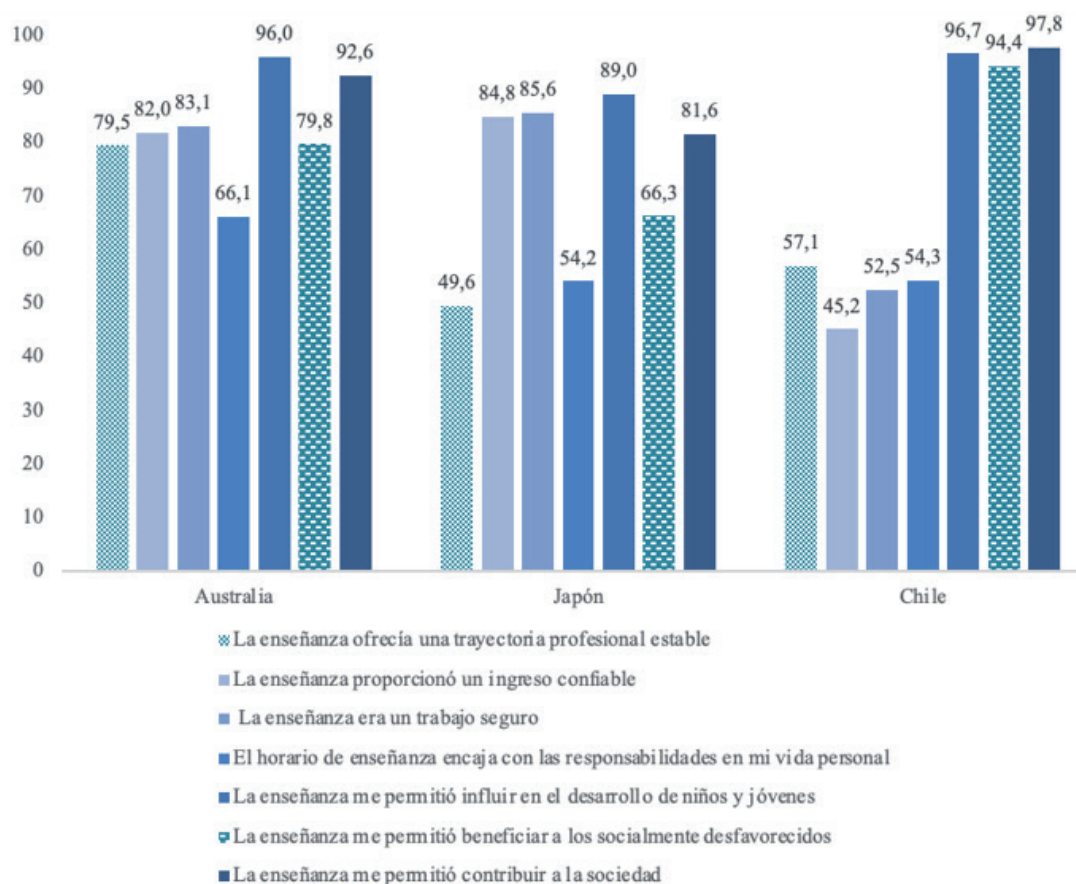


Figura 12. Porcentaje de profesores para quienes las siguientes características fueron su principal motivación para la elección de la docencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Por otra parte, el tiempo que los docentes se proyectan trabajando también es un reflejo de las condiciones que ofrece la profesión y su atractivo. El porcentaje de profesores menores de 35 años que expresan su intención de dejar la docencia en los próximos cinco años es de es similar en Japón (12,7 %) y Australia (12,5 %), en Chile el porcentaje es de 15,5 %. Por otra parte, los profesores chilenos con menos de cinco años de experiencia quieren seguir trabajando como maestros ocho años menos que los docentes japoneses y cinco años menos que los australianos.

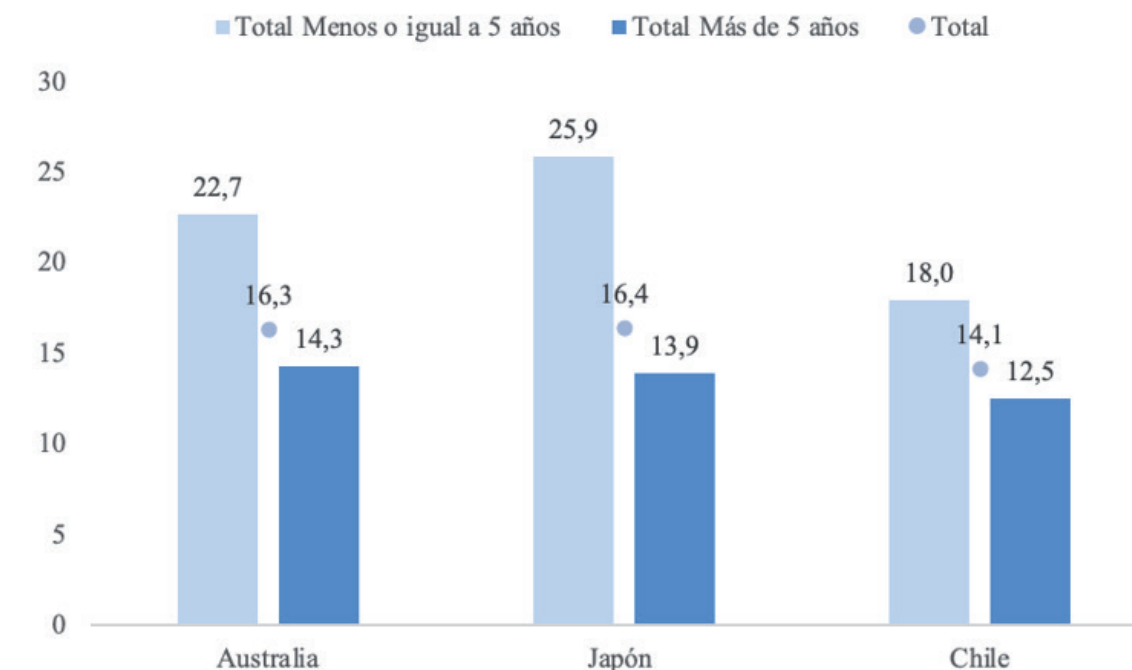


Figura 13. Número promedio de años adicionales que los maestros quieren continuar trabajando como maestros por años de experiencia. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Respecto a la carga lectiva, en Australia y Japón los profesores cuentan con mayores horas distintas a las dedicadas a la enseñanza, los profesores chilenos son los que destinan mayor cantidad de horas enseñando, por lo que pueden disponer de menos horas para tareas de aprendizaje colaborativo, planificación, observación de clases, entre otras actividades que propician la inducción.

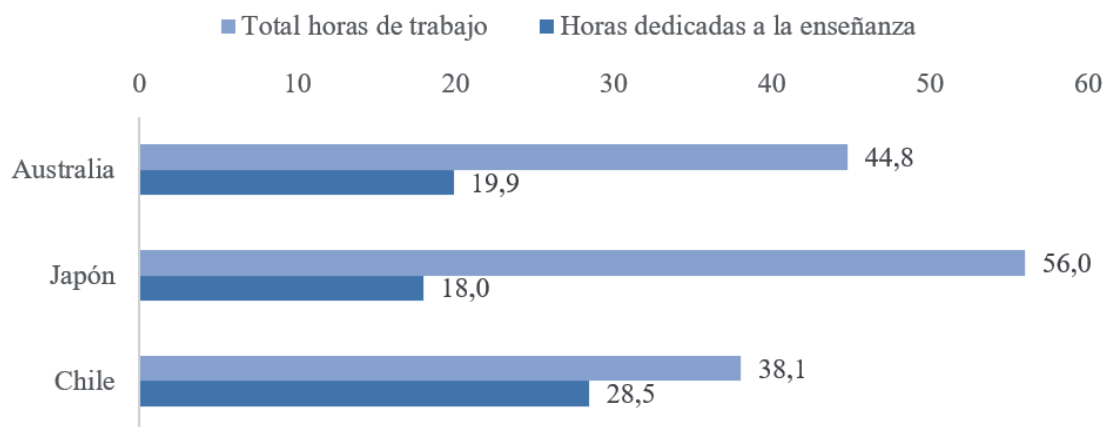


Figura 14. Número promedio de horas de 60 minutos que los maestros informan haber pasado en la escuela actual en las siguientes actividades durante la semana calendario completa más reciente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Una alta participación de los docentes en actividades de colaboración refleja la cultura colaborativa de la escuela, lo cual favorece los contextos para el desarrollo efectivo de la inducción. El promedio de colaboración docente para Australia es de 87,1 %, para Japón 85,8 % y para Chile 66,5 %. La observación de las clases de otros maestros y proporcionar

comentarios es una práctica muy frecuente en Japón (93,3 %) y en Australia (78,7 %) en Chile esta práctica es poco frecuente (32,5 %). Enseñar conjuntamente en equipo es una actividad recomendada en los programas de inducción, esta práctica también presenta valores significativos en Japón (79,4 %) y Australia (67,3 %) con valores inferiores en el caso chileno (50 %).

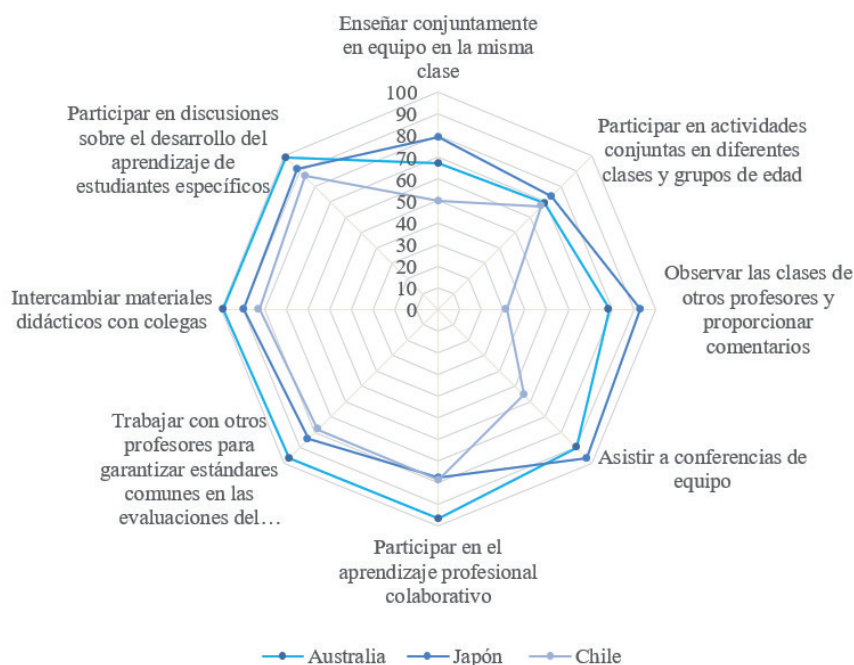


Figura 15. Porcentaje de docentes que participan en las siguientes actividades de colaboración docente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

3.2.3. Desarrollo profesional como carrera

La estructura de la carrera docente en Australia comprende cuatro niveles progresivos y regulados por los estándares nacionales. Comienzan con el nivel graduado que permite el registro provisional como docente y en este periodo se recolectan evidencias para obtener el registro completo como docente competente, la inducción docente forma parte como requisito obligatorio para la siguiente etapa y se asume como un elemento cualificador de la competencia docente. Los mentores Australianos deben encontrarse en el tercer nivel de la etapa como docentes altamente calificados.

En el caso japonés la carrera posee tres niveles, cada uno está asociado a un plan de capacitación de acuerdo con los años de experiencia docente, la inducción es parte obligatoria durante la primera etapa y permite el ejercicio de la docencia. Cuando los docentes se ubican en la etapa de nivel medio pueden ejercer actividades de mentoría y acompañamiento docente.

En Chile, la carrera docente posee cinco tramos progresivos a los que se accede por medio de la participación en el sistema de reconocimiento a través de las evaluaciones docente nacional. También existe un tramo llamado acceso para aquellos profesores que ya tienen más de cuatro años de experiencia docente y nunca se han sometido al proceso de evaluación y desean hacerlo voluntariamente. Para los docentes que recién comienzan la evaluación es obligatoria en el tramo inicial y temprano, sin embargo, la participación en la inducción docente es voluntaria y no comprende un requisito para continuar

ejerciendo. Para los siguientes tramos (avanzado, experto I y II) la participación en el proceso de reconocimiento es voluntaria y está asociada a un incremento salarial.

La formación permanente de los docentes permite visualizar la cultura y enfoque formativo del profesorado. Australia y Japón presentan los valores más altos en actividades de formación permanente que implican la actualización del conocimiento en educación como la lectura de literatura profesional y la asistencia a conferencias de educación. La observación de pares, auto-observación y coaching como parte de un acuerdo formal también son actividades mucho más frecuentes en estos dos países, a diferencia de Chile que presenta solo un 37,6 % de participación. Australia presenta los valores más altos en participación en una red de docentes para el desarrollo profesional y Japón la mayor participación en las visitas de observación a otras escuelas.

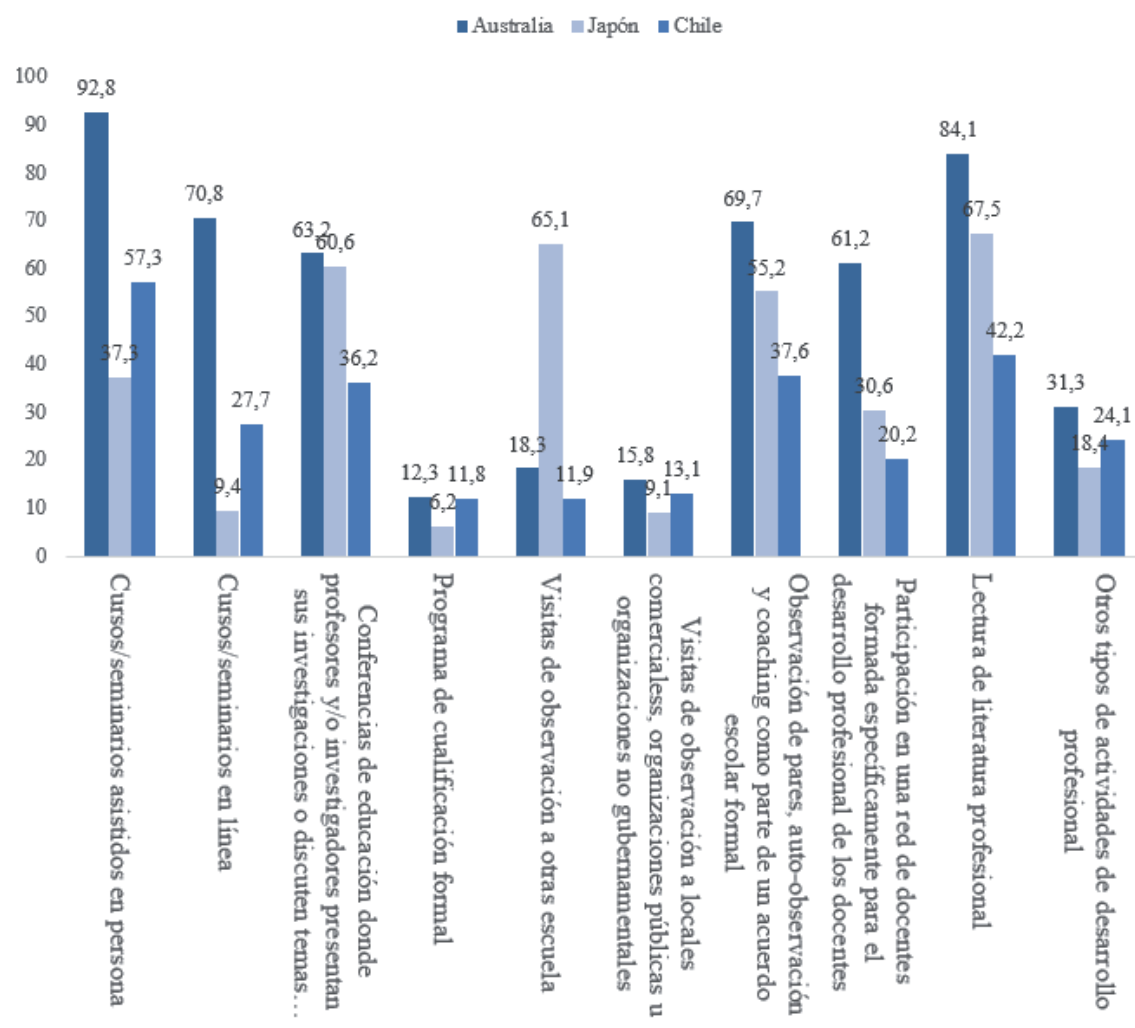


Figura 16. Porcentaje de profesores que han participado en los siguientes tipos de actividades de formación permanente Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

En algunas ocasiones los procesos de seguimiento de la mentoría pueden ser confundidos con la evaluación del docente. Aunque la principal fuente de evaluación del profesorado son los directores o directoras de la escuela, en el caso de Australia el porcentaje de docentes que reciben la evaluación por parte del mentor es el más alto entre los demás

países, esto también coincide con que la evaluación nacional obligatoria del profesorado australiano solo se da en el profesorado principiante y los docentes más expertos proponen su propio plan de evaluación con el director.

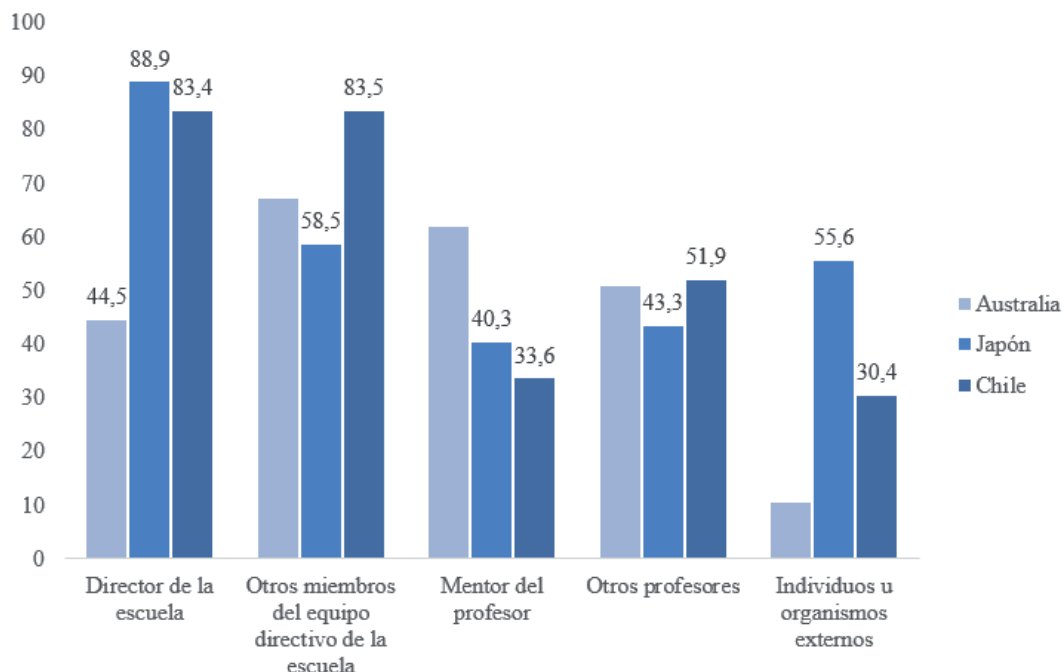


Figura 17. Porcentaje de maestros cuyos directores de escuela informan que sus maestros son evaluados formalmente al menos una vez al año por las siguientes fuentes de evaluación. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

Algo que también se refleja en las medidas remediales después de la evaluación formal, en los tres países se realiza un plan de capacitación, pero Australia presenta el porcentaje más significativo con un 97 % de profesores que responden que se asigna un mentor para ayudar a mejorar. En Japón y en Chile un 48,6 % y un 53,7 % respectivamente.

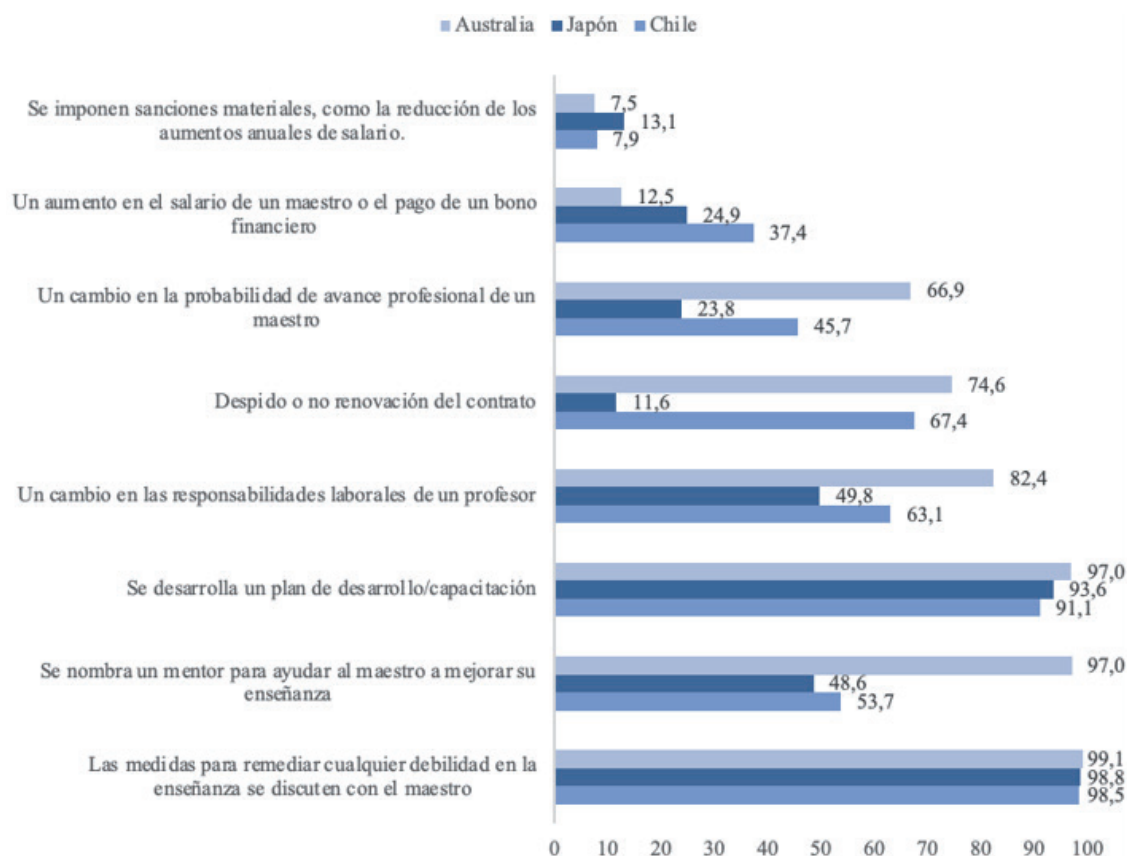


Figura 18. Porcentaje de directores de escuela que informan que lo siguiente ocurre después de una evaluación formal del docente. Nota. Elaboración propia a partir de datos TALIS, OECD (2019).

4. Conclusiones y discusión

Tras describir los programas de inducción docente en Australia, Japón y Chile desde un enfoque sistémico y contrastar las divergencias y convergencias tanto en su configuración interna como en relación con otros factores del contexto es posible concluir que la inducción docente se posiciona actualmente como un elemento profesionalizante dentro de la definición de la profesión docente.

Esta investigación ha podido rechazar el supuesto de que el éxito de la inducción puede ser explicado por los años que lleva en ejecución el programa. Tanto Australia como Chile convergen en el inicio de la regulación normativa de sus programas, pero la planificación estudiada y basada en una larga trayectoria de investigaciones ha permitido que Australia tenga un impacto similar a Japón en poco tiempo.

Por otra parte, hemos podido observar que en muchas oportunidades asocian el éxito de los programas a la participación de los docentes en ellos, en este sentido resulta lógico que programas como el australiano y el japonés que tienen carácter obligatorio tengan mayor cobertura y beneficien a la mayor cantidad de docentes (Marcelo y Vaillant, 2018). Los países con mayor impacto en la inducción la posicionan como una etapa de la inserción y como un elemento formativo integral de la profesión que permite la cualificación del cuerpo docente. Por esto, resulta necesario una revisión y concreción conceptual clara (Skytterstad *et al.*, 2025) de lo que cada sistema educativo entiende por inducción, ya que una comprensión ambigua perjudica su ejecución (Kearney, 2021).

Unido a lo anterior la apropiación del sentido de la inducción como una práctica integrada en toda la cultura escolar es relevante para el éxito de los programas, en el caso Australiano, esto se evidencia en que no solo existe alta participación en la inducción formal, sino que los docentes realizan inducción informal. La inducción formal se amplía a docentes nuevos en la profesión como nuevos en la escuela y un gran número de docentes que no son principiantes también participan de instancias de inducción y pueden solicitar inducción en línea si lo necesitan. En Japón la apropiación de la cultura alude a los años que la inducción lleva siendo parte inherente de la formación de los principiantes y porque el modelo profesional asume que la experticia de los maestros los faculta para compartir sus conocimientos y guiar a otros.

Contrario a lo que la literatura sostiene, hemos podido observar que los incentivos económicos asociados a la participación en la inducción no son garantía de mayor éxito del programa. Los países considerados referentes en inducción no los contemplan, lo que resulta un factor profesionalizante de la inducción porque se asume desde una perspectiva deontológica tanto por principiantes como por mentores.

Respecto al perfil de los mentores, este estudio no ha podido respaldar la idea sobre la preparación específica del mentor asociada al impacto de la mentoría (Pennanen y Heikkinen, 2020). Como hemos podido contrastar en Japón, la formación del mentor no es un elemento fundamental como lo es en Chile y en Australia donde la formación es más específica. Pero pareciera ser que en el caso japonés las capacidades del mentor responden más bien a las ideas de Wong (2018) sobre el capital cultural del docente mentor quien posee un bagaje de experiencias y formación que le permiten tener el capital social y cultural que puede transmitir al docente principiante y que es producto de las constantes experiencias formativas que ha ido acumulando a lo largo de su práctica docente.

El estudio de la efectividad de la inducción se atribuye por lo general a sus factores internos pero este estudio nos ha permitido ver la importancia del contexto para propiciar escenarios favorables para la inducción (Shanks *et al.*, 2022), esto confirmaría nuestra hipótesis sobre la influencia de otros factores del sistema en el éxito de los programas. Los países referentes mostraron contextos laborales más favorables para el profesorado en general y para los principiantes en particular.

En Chile los contextos donde se desarrolla la inducción presentan mayores factores desafiantes para los noveles lo que reduce los tiempos y enfoques que estos puedan dedicar a la inducción. Por ejemplo, los tiempos disponibles para la inducción en Chile son reducidos, tanto Australia como Japón presentan menos horas dedicadas a la enseñanza y más horas disponibles para otras actividades. La concepción de que la inducción requiere de tiempos específicos para ejecutarse es una idea poco cuestionable, nuestro estudio concuerda con las ideas de Denton y Heiney-Smith (2020) sobre la frecuencia con que se llevan a cabo las interacciones de las actividades de inducción y el tiempo destinado para ello como un factor relevante en la efectividad del programa. Este estudio muestra que los países de referencia destinan una mayor cantidad de horas a actividades colaborativas entre profesores, que poseen mayor proporción de horas de libre disposición para ejecutar otras tareas distintas a la enseñanza y destinan menos tiempo a regular la disciplina del aula.

Por otra parte, en Australia y Japón los salarios iniciales de los profesores son más altos y la mayoría de los profesores poseen contratos estables, lo cual permite una mayor proyección en la inducción y optimización de los recursos invertidos puesto que los docentes que permanecen en el sistema aportan la calidad y cualificación profesional

obtenida. En el caso chileno el mayor porcentaje de docentes contratados de manera temporal corresponde a docentes principiantes, esto es un factor que no favorece la implicación de los equipos directivos en la inducción ni instancias para movilizar la participación hacia docentes que no se tienen certeza si seguirán en la escuela.

Entre los supuestos de partida también considerábamos que la colaboración podría ser un elemento favorecedor de la inducción en los países estudiados. Hemos podido confirmar que los países que muestran una inducción positiva presentan niveles más altos de satisfacción laboral y autoeficacia cuando se realizan actividades en equipo y observación de lecciones (Runhaar *et al.*, 2024) generando una cultura de colaboración que permea todo el sistema en su conjunto. De esta manera el novel puede tener un sentido de pertenencia a un grupo colegiado tal como confirmaban Sheridan y Young (2017). Estas ideas también se reafirman con lo señalado por Ellis, Alonzo y Nguyen (2020) que indican que cuando la inducción se desarrolla mediante relaciones de colaboración entre el novel y el experto, las probabilidades de que esta sea de calidad son mayores. El estudio arroja como resultado que en los tres países cuando las actividades de inducción incluyen la enseñanza en equipo con otros profesores el índice de satisfacción laboral y de autoeficacia es más significativo. Podemos concluir indicando que la inducción docente no solo se ve favorecida cuando la colaboración se manifiesta en las actividades de inducción: los países que muestran mayor impacto en los programas promueven la colaboración en toda la comunidad educativa, en las actividades de formación permanente creando redes de trabajo como cultura profesional.

Finalmente, el seguimiento y la evaluación sobre los objetivos que persigue la inducción a nivel de sistema educativo siguen siendo poco abordados. No es posible obtener datos a nivel de los sistemas educativos estudiados que aborden la mejora en la retención y atracción docente, la mejora de las competencias del profesorado o estudios sobre la reducción de los efectos de la ansiedad de los docentes en sus primeros años. Por esto resulta necesario que los generadores de políticas regulen procesos de seguimiento que permitan establecer relaciones basadas en la evidencia para un monitoreo efectivo del impacto de los programas que a su vez resalte el rol de la inducción en la profesionalización docente.

5. Referencias

- Abdallah, A.K., y Alkaabi, A.M. (2023). Induction programs' effectiveness in Boosting New teachers' instruction and student achievement: A critical Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 493-517. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.25>
- Alexander, P.A. (2023). The interplay of knowledge, strategies, and the interest in the development of expertise within professions. In: Glückler, J., Winch, C., Punstein, A.M. (eds). *Professions and Proficiency* (pp. 63-88). Knowledge and Space, vol 18. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24910-5_4
- Álvarez-López, G., Marín-Blanco, A., García Farrero, J., y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. En J.M. Valley G. Álvarez-López (coords.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. (pp. 179-203). Editorial Dykinson. <http://hdl.handle.net/10486/688711>

- Alonso-Sainz, T., y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de Résistance nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Andrade, C., Siguenza, J., y Chitacapa, J. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41 (33), 46-60. <https://revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Andreasen, J. K., Bjørndal, C.R.P., Kovač, V.B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers, *Teaching and Teacher Education*, 85, 281-291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>.
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8 (15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- de Lange, T., y Wittek, L. (2023). Analysing the emergence of trust in peer group mentoring. En T. de Lange y L. Wittek, *Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education: Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration* (pp. 155-175). Springer International Publishing.
- Denton, D.W., y Heiney-Smith, J. (2020). Characteristics of an effective development program for mentors of preservice teachers. *Educational Studies*, 46(3), 337-351. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584854>
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista De Educación*, (393), 207-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-49>
- Ellis, N.J., Alonzo, D. y Nguyen, H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Flushman, T., Hegg, S., Guise, M., Sanford, J., y Stauch, N. (2024). Negotiations and reconciliations in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104744. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104744>
- Han, T., y Tuglar, A.T. (2019). Analysis of the pre-service teachers' teaching anxiety and coping strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Heggen, K., Raaen, F.D., y Thorsen, K.E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>

- Hong, Y., y Matsko, K.K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407. <https://doi.org/10.3102/0002831219843657>
- Hudson, P. (2005) Mentors' personal attributes for enhancing their mentees' primary science teaching. *Teaching Science*, 51(2), 31-34. https://eprints.qut.edu.au/86747/21/Mentors_Personal_Attributes.pdf
- Ingersoll, R.M., y Collins, G.J. (2019). Accountability, control, and teachers' work in American schools. En S. Zepeda y J.A Ponticell (Eds.), *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (pp.159-182). Wiley BlackWell. <https://n9.cl/hsrxt>
- Kozikoglu, I., y Senemoglu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis. *Journal of Qualitative Research in Education-Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., y Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285-309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI: modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*. (393), 69-96. <https://hdl.handle.net/11162/210347>
- Mabunda, P. L., y McKay, V. I. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research*, 37(6), pp. 1281-1302. <https://doi.org/10.1007/s11213-024-09707-w>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- McDougall, T., y Phillips, M. (2024). Contextual considerations in TPACK: Collaborative processes in initial teacher education. *Computers and Education Open*, 7, 100207. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100207>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., y Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>
- Němečková, L., y Pavlasová, L. (2019). The individual watching of one's own video and its influence on future biology teachers' professional vision. *Tuning Journal for Higher Education*, 7(1), 93-113. [https://doi.org/10.18543/tjhe-7\(1\)-2019pp93-113](https://doi.org/10.18543/tjhe-7(1)-2019pp93-113)

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orland-Barak, L., y Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Peiser, G., Duncalf, D., y Mallaburn, A. (2022). The role of the mentor in an increasingly school-led English initial teacher education policy context. *Professional development in education*, 48(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1694053>
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L., y Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Polikoff, M.S., Desimone, L.M., Porter, A.C., y Hochberg, E.D. (2015). Mentor policy and the quality of mentoring. *The Elementary School Journal*, 116(1), 76-102. <https://doi.org/10.1086/683134>
- Roget, À.D. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28). <https://doi.org/10.21555/rpp.voi28.1618>
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M., y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de la educación superior*, 51(203), 33-52. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2217>
- Rosell Puig, W., y Más García. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0864-21412003000200002&lng=es&lng=en
- Runhaar, P., Gulikers, J., y Biemans, H. (2024). Ensuring a smooth landing for starting VET teachers: integrating induction and HRM practices. *Education+ Training*, 66(5), 572-588. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2023-0385>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., y Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Sheridan, L., y Young, M. (2017). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J., y Heikkinen, H. L. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>

- Thompson, M., y Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226.locale=es>
- Valle, J. M., y Manso, J. (2018). El practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9: 20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5. <https://n9.cl/1rbjh>
- Voss, T., y Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates’ emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306.
- Wong, J. (2018). Why social capital is important for mentoring capacity building of mentors: a case study in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 24(6), 706-718. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456419>
- Wood, A.L., y Stanulis, R.N. (2009). Quality Teacher Induction: “Fourth-Wave” (1997-2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>

10



La profesionalización docente frente a los retos sociales y educativos contemporáneos. Un análisis relacional en centros educativos de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España)

Teacher professionalization in the face of contemporary social and educational challenges. A relational analysis in educational centers in Porto Alegre (Brazil) and Barcelona (Spain)

Fernanda Silva do Nascimento*;

Mercedes Blanco-Navarro;**

Pablo Rivera-Vargas***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44108

Recibido: 17 de enero de 2025

Aceptado: 31 de marzo de 2025

*FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO: Profesora Colaboradora de la Universidad del Estado del Rio Grande do Sul (UERGS), Profesora e Investigadora Visitante en la Universidad de Barcelona (UB), Estudiante de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande do Sul (PUCRS) con Maestría en Educación (PUCRS). **Datos de contacto:** E-mail: fernanda.n91@edu.pucrs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8623-876X>

MERCEDES BLANCO-NAVARRO: Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Sociología y profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona **Datos de contacto: E-mail: mpblanco@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0108-185X>

*** PABLO RIVERA-VARGAS: Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona) y Doctor en Sociología (Universidad de Zaragoza). Profesor Agregado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) y Profesor Doctor Invitado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). **Datos de contacto:** E-mail: pablorivera@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

Resumen

Las políticas neoliberales, la falta de reconocimiento profesional y problemas sociales como la desigualdad y la necesidad de mayor justicia y equidad social afectan profundamente la profesionalización docente en distintas partes del mundo. Estas dinámicas erosionan la autonomía de los docentes y limitan las posibilidades de innovación pedagógica. En este marco, el presente artículo aborda estas problemáticas en dos escenarios territoriales: Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España). El objetivo ha sido comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos contemporáneos de la profesionalización, más concretamente analizar las relaciones entre las políticas educativas (agenda-setting), los contextos locales (enacting) y los efectos en la profesionalización; las prácticas, los significados y las tensiones atribuidas a la profesión. Esta investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en analizar experiencias en dos centros educativos de Brasil y España, mediante la recopilación de datos cualitativos a través de talleres, cartografías visuales, entrevistas, un grupo de discusión, encuestas y análisis documental. El análisis de datos se basó en una estrategia de análisis de contenido temático, organizada en torno a tres dimensiones predefinidas: (1) contexto; (2) visiones sobre el rol de la profesión, escuela; (3) tensiones ante los desafíos de la profesión docente. En ambos contextos, se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial. Sin embargo, también emergen patrones comunes que destacan la importancia de las redes colaborativas y los esfuerzos por construir una educación más democrática y transformadora. En conclusión, se subraya la necesidad de articular políticas que promuevan el bienestar, formación continua y carrera docente y fortalezcan la profesionalización como parte de la justicia y desarrollo social.

Palabras clave: Profesionalización; Práctica docente; Transformación social

Abstract

Neoliberal policies, the lack of professional recognition and social problems such as inequality and the need for greater justice and social equity deeply affect teaching professions in different parts of the world. These dynamics erode the autonomy of teachers and limit the possibilities for pedagogical innovation. Within this framework, this article addresses these issues in two territorial settings: Porto Alegre (Brazil) and Barcelona (Spain). The objective has been to understand how teachers face the contemporary challenges of professionalization, but specifically to analyze the relationships between educational policies (agenda-setting), local contexts (enacting) and effects on professionalization; the practices, meanings and tensions attributed to the profession. This investigation is framed in a multiple case study design, centered on analyzing experiences in educational centers in Brazil and Spain, through the collection of qualitative data through meetings, visual maps, interviews, a discussion group, surveys and documentary analysis. Data analysis is based on a thematic content analysis strategy, organized around three predefined dimensions: context; visions about the role of profession, school; tensions facing the challenges of the teaching profession. In both contexts, it is observed that the teaching profession is crossed by shared challenges, such as the lack of social recognition and the need for psychosocial support. However, community patrons also emerge who highlight the importance of collaborative networks and their efforts to build a more democratic and transformative education. In conclusion, the need to articulate policies that promote well-being, continued training and a teaching career and strengthened professional development as part of justice and social development is highlighted.

Keywords: Professionalization; Teaching practice; Social transformation

1.Introducción

La enseñanza constituye un espacio de disputa donde confluyen las agendas globales vinculadas al desarrollo y a la formación. A lo largo del tiempo, diferentes enfoques han delineado el perfil del profesorado requerido para afrontar los desafíos actuales, estableciendo competencias, habilidades y funciones que redefinen su papel. Sin embargo, persiste la pregunta sobre qué sentidos y transformaciones sociales están implicados en los procesos de profesionalización docente, y cómo estos se ven modelados por las dinámicas globales y locales que atraviesan los sistemas educativos.

Durante las últimas décadas, se ha consolidado una tendencia hacia la convergencia política internacional en materia educativa, caracterizada por marcos normativos comunes y sistemas de evaluación compartidos (Knill, 2005). Esta convergencia, sin embargo, no supone una aplicación uniforme: cada contexto nacional y local interpreta y adapta dichas directrices de acuerdo con sus propias condiciones (Dale, 2005). En este sentido, Ball (2012) distingue entre la formulación global de políticas (*agenda-setting*) y su puesta en práctica localizada (*enacting*), lo que evidencia que la profesionalización docente no puede entenderse como un proceso lineal, sino como una construcción situada, atravesada por tensiones, disputas y adaptaciones.

Uno de los mecanismos más extendidos en este contexto ha sido la implementación de políticas de rendición de cuentas, que han limitado la autonomía profesional e incidido en las decisiones pedagógicas. Fenómenos como la reducción de contenidos curriculares (*curriculum narrowing*), la enseñanza dirigida a pruebas estandarizadas (*teaching to the test*) y la segmentación estudiantil a través de prácticas como el *tracking* o el *cropping off* (Au, 2011; Nichols & Berliner, 2007) son ejemplos de cómo estas lógicas condicionan el trabajo docente y su margen de acción. En este escenario, el debate sigue abierto entre quienes destacan el potencial de las prácticas escolares para generar cambio social (Hargreaves & Shirley, 2020) y quienes advierten sobre su papel reproductor de las desigualdades existentes (Apple, 2004).

La profesionalización docente, en este marco, no se reduce a un proceso técnico, sino que se redefine como una práctica en constante construcción, que exige especialización, capacidad crítica y respuesta contextualizada frente a los retos del sistema. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) impulsa desde 2009 el *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, orientado a identificar los factores que influyen en el desarrollo profesional del profesorado (OCDE, 2019). Entre estos se incluyen el dominio pedagógico y disciplinar, las oportunidades de formación continua, el trabajo colaborativo, la autonomía en la toma de decisiones y la valoración social del rol docente. Sin embargo, el informe más reciente revela carencias importantes en la formación inicial, especialmente en lo que respecta a la atención a la diversidad cultural y al uso de herramientas digitales. En Brasil, un 44 % del profesorado manifiesta una alta necesidad de desarrollo en estas áreas; en España, esta cifra asciende al 32 % (OCDE, 2019), lo que evidencia las brechas existentes en términos de actualización y preparación profesional.

El informe también destaca el papel de las comunidades de aprendizaje profesional, concebidas como espacios de colaboración donde los equipos docentes comparten saberes y reflexionan colectivamente sobre su práctica. Un caso emblemático es el del programa Ceará, en Brasil, donde el acompañamiento pedagógico y el trabajo en red han mostrado efectos positivos tanto en el desarrollo profesional como en los aprendizajes del alumnado

(OCDE, 2019). Sin embargo, la falta de reconocimiento social de la docencia sigue siendo una barrera persistente: aunque el 76 % de los docentes participantes declara satisfacción con su trabajo, solo el 26 % siente que su labor es valorada por la sociedad. Esta brecha de legitimidad impacta negativamente en la motivación, en la permanencia en la profesión y en la captación de nuevas vocaciones (OCDE, 2019), contribuyendo a su precarización, especialmente en entornos con alta demanda y escasos recursos.

Las trayectorias de Brasil y España reflejan cómo las configuraciones institucionales y normativas influyen de manera diferenciada en la profesionalización docente. En el caso brasileño, las reformas recientes han intensificado el debate sobre la estandarización curricular y las condiciones laborales (Oliveira, 2018). En España, el énfasis en los sistemas de evaluación del profesorado y del rendimiento académico ha generado tensiones vinculadas a la autonomía y a la carga burocrática (Fraga-Varela, Ceinos-Sanz, García-Murias & Ramos-Trasar, 2024). En ambos contextos, los procesos de profesionalización no responden a un modelo homogéneo, sino que están marcados por relaciones complejas entre políticas públicas, condiciones de trabajo, reconocimiento social y posicionamientos docentes (Molina-Pérez & Luengo Navas, 2021).

A pesar de estas diferencias, ambos países han impulsado programas de formación continua como vía para fortalecer las capacidades del profesorado frente a los cambios del sistema educativo. En Brasil destacan iniciativas como *Mais Professores* (Brasil, 2025) y *Parfor* (Brasil, 2016), mientras que en España las administraciones autonómicas desarrollan diversas propuestas de capacitación. Además, en el caso brasileño, la evaluación del desempeño docente está vinculada al rendimiento estudiantil a través del *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) (Inep, 2020), lo que ha suscitado tanto adhesiones como críticas sobre sus efectos en la autonomía pedagógica.

A partir de este panorama, surgen interrogantes clave: ¿cómo inciden las condiciones locales en el ejercicio profesional? ¿Las prácticas escolares tienen capacidad transformadora o tienden a reproducir las lógicas del sistema? ¿Qué significados y tensiones acompañan hoy la identidad docente? ¿Qué incertidumbres configuran su futuro? Con el fin de explorar estas cuestiones, este estudio compara dos experiencias situadas: una en Barcelona, centrada en el impulso de proyectos escolares colaborativos entre escuelas, comunidades y universidades; y otra en Porto Alegre, orientada a la reflexión del profesorado en el contexto pospandemia como vía de mejora profesional. A través de estos casos se examinan los desafíos actuales de la profesionalización docente y la relación entre contexto y práctica, aportando elementos para comprender cómo las políticas educativas y las condiciones locales modelan el desarrollo profesional a lo largo de la carrera.

2. Aproximación contextual. Entornos y dinámicas de la profesionalización docente

2.1. La profesionalización docente en Brasil: una mirada hacia Porto Alegre

La configuración histórica de la profesión docente en Brasil ha estado marcada por la influencia de la Iglesia católica, que promovió una concepción de la enseñanza como vocación. Este enfoque coexistió con movimientos orientados hacia una mayor especialización técnico-profesional del magisterio. La intervención del Estado contribuyó a consolidar el trabajo asalariado, aunque también implicó una pérdida de autonomía y prestigio profesional, al definir un rol cultural y político del profesorado. Con el tiempo,

el sistema escolar brasileño incorporó al magisterio como cuerpo técnico de la enseñanza dentro del servicio público, en un contexto atravesado por el fenómeno de feminización, también observado en otros países, como España, aunque con trayectorias históricas diferenciadas. En Europa, por ejemplo, la consolidación de los sistemas públicos de educación se remonta incluso al siglo XVIII (Hypolito, 2020).

Desde la década de 1990, diversas reformas educativas en América Latina impulsaron la reestructuración de la profesión docente, bajo una lógica de modernización de los sistemas escolares. Brasil no ha sido la excepción. En este país, dichas transformaciones incluyeron procesos de descentralización y flexibilización en la organización del trabajo docente, que introdujeron nuevas formas de regulación asociadas al mercado. Tales dinámicas provocaron un incremento del control burocrático sobre los resultados escolares, desplazando atribuciones previamente reservadas a los profesionales de la enseñanza. Esto se tradujo en condiciones laborales más precarias, sobrecarga de funciones y afectaciones en la identidad profesional (Oliveira, Souza & Perucci, 2018; Andrade Oliveira, 2022).

En este contexto, el control estatal sobre la práctica docente se combina con directrices promovidas por organismos internacionales, que orientan la organización del trabajo escolar (Liberali, 2020). Estas tendencias han generado tensiones entre enfoques que consideran la docencia como una actividad regida por lógicas de productividad y otros que resaltan sus dimensiones éticas, culturales y formativas (Hypolito, 2020). Las condiciones actuales reflejan una compleja articulación entre el desarrollo profesional del magisterio y las transformaciones estructurales del sistema educativo (Oliveira, 2018; Oliveira *et al.*, 2018).

En el caso de Brasil, corresponde a la Unión, a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios organizar colaborativamente los sistemas educativos (Brasil, 1988), tanto de escuelas públicas (estatales o municipales) como privadas. De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), los Estados deben ser responsables de la organización, mantenimiento y desarrollo de los sistemas e instituciones educativas, actuando en colaboración con los municipios para garantizar el derecho a la educación a través de la creación y ejecución de políticas y planes educativos, el desarrollo y la producción de planes y directrices, así como el seguimiento de las instituciones desde los procesos de acreditación hasta la evaluación, principalmente para garantizar la provisión de educación inicial y secundaria para todos. Actualmente, la educación básica en Brasil está compuesta por Educación Infantil (hasta 5 años), Enseñanza Fundamental Años Iniciales (1º año, 2º, 3º, 4º y 5º), Enseñanza Fundamental Años Finales (6º, 7º, 8º y 9º año) y Enseñanza Media (1º año, 2º y 3º).

Un caso emblemático dentro del contexto brasileño es el del Estado Rio Grande do Sul (RS), donde las tensiones entre las políticas gubernamentales y la profesión docente son particularmente evidentes, especialmente en la red educativa pública y estatal. En este estado hubo la reducción del número de maestros en la red educativa en cerca del 22,4 % en comparación con la encuesta anterior de 2022 (DIEESE/Inep, 2024). Este descenso podría estar relacionado con la precarización laboral impulsada por la gestión gubernamental, incluidas las inversiones en contratos temporales y la falta de concursos públicos que garanticen estabilidad y planes de carrera (Novoa, 2020).

Asimismo, hasta 2019, RS registraba el salario mínimo más bajo para docentes entre los estados más ricos del país (Santiago, 2019). La red estatal ha sido la principal usuaria de contratos temporales (Fonseca & Hesse, 2020), lo que contrasta con las disposiciones constitucionales y legales que garantizan el ingreso mediante concurso público, planes

de carrera, un piso salarial nacional y condiciones adecuadas de trabajo para el desarrollo profesional (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep, 2024), el Estado de Rio Grande do Sul cuenta con 2.345 escuelas estatales, y cifras actualizadas indican 10.470 docentes en los años iniciales de la enseñanza fundamental, 19.220 en los años finales y 21.744 en la enseñanza media. En 2023, el 100 % del profesorado en esta red contaba con titulación superior, requisito para ejercer la docencia en las etapas y modalidades correspondientes. El Estatuto y Plan de Carrera del Magisterio Público del Estado fue instituido en 1974 (Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1974), estableciendo seis clases y seis niveles de calificación, con un período de prueba antes de la estabilidad. La Ley n.º 15.451, de 2020 (Brasil, 2020), actualiza estos niveles desde la formación media en modalidad normal hasta el doctorado.

En la ciudad de Porto Alegre, capital del estado, estas dinámicas adquieren especial relevancia, al ser un referente regional en el ámbito educativo. Las condiciones laborales de los docentes y las reformas educativas locales reflejan de manera clara los desafíos de la profesionalización docente en Brasil. Este contexto específico permite observar de manera más detallada las interacciones entre las políticas públicas, las demandas del sistema educativo y las experiencias del profesorado, iluminando las complejidades del ejercicio docente en el país. Porto Alegre cuenta con una superficie de 495.977 km² y una población de 1.332.845 habitantes. De acuerdo con el censo del IBGE (2022), la composición étnico-racial incluye 981.200 personas que se identifican como blancas, 178.354 como pardas, 168.196 como negras, 1.708 indígenas y 2.306 de origen asiático. En 2010, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del estado era de 0,771 y el Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDHM) alcanzaba 0,805 (PNUD, 2013), posicionándose entre los más altos del país.

En términos educativos, el Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) muestra un incremento en la tasa de asistencia escolar hasta los 17 años, aunque con una disminución en los niveles de finalización entre los 18 y 24 años. La tasa de analfabetismo es del 1,74 %. Asimismo, el 59,3 % de los jóvenes entre 15 y 17 años completaron la enseñanza fundamental y el 48,18 % de quienes tienen entre 18 y 20 años finalizaron la enseñanza media.

El ejercicio de la docencia en la red pública estatal de Porto Alegre está atravesado por dificultades estructurales, bajos niveles de reconocimiento profesional y condiciones de trabajo limitadas. La estabilidad laboral, la planificación colectiva y la formación continua se ven afectadas por políticas de austeridad, recortes presupuestarios y cierres de escuelas. Estas dinámicas generan tensiones en el ejercicio profesional y condicionan las posibilidades de consolidar trayectorias docentes sostenidas en el tiempo.

2.2. La profesionalización docente en España: de la consolidación histórica a los desafíos contemporáneos

La evolución histórica de la profesionalización docente en España ha estado ligada a los procesos de construcción de un sistema educativo público y democrático. Desde finales del siglo XIX, con la instauración de la Ley Moyano (1857), se sentaron las bases de una educación estatal centralizada y se establecieron las primeras normativas que regulaban la formación y el acceso a la docencia. Sin embargo, no fue hasta las reformas del siglo XX que se consolidaron los programas de formación inicial y continua, con un enfoque que buscaba equilibrar las demandas del mercado laboral y las necesidades educativas (De Gabriel Fernández, 1994; Escolano Benito, 1982).

En la transición democrática, la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Boletín Oficial del Estado, 1985) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, 1990) marcó un cambio significativo. Estas normativas introdujeron una perspectiva más inclusiva y descentralizada, otorgando mayor autonomía a las comunidades autónomas para la gestión educativa. Al mismo tiempo, se promovió una formación docente basada en competencias pedagógicas y didácticas, buscando responder a las transformaciones sociales y culturales que impactaban en las aulas (Bolívar y Ritacco, 2016; Saura y Bolívar, 2019).

Actualmente, la profesionalización docente en España se enfrenta a múltiples desafíos. En términos normativos, la reciente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Boletín Oficial del Estado, 2020) ha reforzado la importancia de la formación inicial y continua.

En el caso de la educación secundaria, la carrera profesional docente española se estructura en etapas que abarcan desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo. Para acceder a la formación inicial los aspirantes a docentes deben poseer un título de grado, licenciatura, ingeniería o arquitectura en el área específica que desean enseñar. Ello les habilita a cursar el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Este máster, busca proporcionarles la formación pedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio docente. Luego, una vez insertos en el mercado laboral, los docentes son compelidos por la misma LOMLOE y sus modificatorias, a participar en actividades de formación permanente, actualización pedagógica y proyectos de innovación educativa. En particular, la Ley destaca la necesidad de integrar habilidades digitales y fomentar una enseñanza más inclusiva y equitativa.

Sin embargo, investigadores como Saura y Bolívar (2019) advierten que la implementación de las medidas impulsadas por la Ley no siempre se alinea con las condiciones reales en las que trabajan los docentes, lo que genera tensiones entre las expectativas normativas y la práctica cotidiana.

Diversos estudios han señalado problemas estructurales en la profesión docente en España. Por ejemplo, el Informe TALIS (OCDE, 2019) subraya que más del 40 % de los docentes consideran que su profesión no es valorada socialmente, una percepción que contrasta con su alta implicación en actividades formativas y colaborativas dentro de los centros educativos. Imbernón (2019) también destaca la necesidad de una formación continua y sostenida que responda a las nuevas demandas del sistema educativo.

Además, el análisis de la temporalidad laboral refleja las dificultades de muchos docentes para acceder a contratos estables y desarrollar una trayectoria profesional coherente. En este sentido, resulta relevante recordar que el acceso a la profesión en España se produce a través de tres mecanismos: sistema de concurso-oposición, sistema de concurso de méritos y sistema libre, siendo el primero, el único habilitado para el acceso al sistema público de enseñanza (Eurydice, 2018). El proceso selectivo conocido como concurso-oposición está regulado por el Real Decreto 276/2007 (Gobierno de España, 2007) y que rige en todo el territorio español. No obstante, como las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, son estas las que concretan el proceso.

El proceso de concurso-oposición es altamente competitivo, y en él se evalúan conocimientos específicos y habilidades pedagógicas a través de pruebas escritas y orales, así como una valoración de méritos, como experiencia docente previa, formación adicional y otros logros relevantes.

El somero recorrido realizado, muestra que la profesionalización docente en España ha avanzado desde su consolidación histórica hacia un modelo más flexible y adaptado a las demandas contemporáneas. Sin embargo, persisten retos vinculados a la estabilidad laboral, el reconocimiento profesional y la alfabetización adecuada para abordar los retos que presenta la sociedad digital (Miño-Puigcercós *et al.*, 2024), elementos clave para fortalecer la identidad y el rol del profesorado en un sistema educativo en constante cambio.

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en analizar experiencias en dos centros educativos de Brasil y España, con el objetivo de comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos contemporáneos de la profesionalización. La estrategia metodológica permitió una exploración profunda de las dinámicas escolares mediante la recopilación de datos cualitativos a través de talleres, entrevistas, un grupo de discusión, encuestas y análisis documental (Yin, 2014).

Los centros fueron seleccionados por su participación en proyectos orientados a la innovación pedagógica y la mejora de la profesionalización docente. En Brasil, se trabajó con una escuela pública estatal de Porto Alegre en el marco del proyecto Conexión Universidad-Escuela. En España, el estudio se llevó a cabo en un instituto público de Barcelona vinculado al proyecto europeo SCU4Change. La elección del profesorado participante respondió a su implicación directa en los respectivos proyectos.

3.1. Caso Brasil: Proyecto Conexión Universidad-Escuela

El proyecto fue financiado por la Fundación de Amparo en Investigación del Estado de Rio Grande do Sul (FAPERGS) y coordinado por investigadoras de la Pontificia Universidad Católica del Rio Grande do Sul (PUCRS), en colaboración con diversas escuelas públicas y privadas. Para este estudio se seleccionó una escuela pública estatal, en la que participaron 43 profesionales (docentes y coordinadores) en dos talleres de tres horas cada uno.

Durante los talleres se elaboraron cartografías visuales (Hernández-Hernández, 2018), construidas mediante recortes y collages, con el objetivo de reflexionar sobre la profesión docente, las prácticas pedagógicas y las estrategias de acción colectiva. Esta herramienta fue elegida por su valor epistemológico, político y pedagógico, en línea con una concepción crítica de la educación como acto político (Freire, 2005). Las sesiones fueron registradas mediante fotografías y grabaciones, y las discusiones transcritas íntegramente para su posterior análisis.

3.2. Caso España: Proyecto SCU4Change

En Barcelona, el estudio se enmarcó en el proyecto europeo SCU4Change, orientado a promover prácticas escolares que aborden problemáticas sociales mediante la colaboración entre escuelas, comunidades y universidades.

El trabajo de campo incluyó un grupo de discusión con el equipo directivo del centro (director, vicedirector, jefe de estudios y coordinadora pedagógica), con una duración aproximada de 90 minutos. Además, se realizaron tres entrevistas en profundidad con docentes responsables de proyectos (una hora cada una) y se administró una encuesta online a la totalidad del alumnado (286 estudiantes), compuesta por preguntas cerradas y abiertas para identificar sus intereses y percepciones.

3.3. Estrategia de análisis de información

El análisis de datos se basó en una estrategia de análisis de contenido temático, organizada en torno a tres dimensiones predefinidas, en correspondencia con los objetivos del estudio:

1. Contexto: Factores estructurales que inciden en la práctica docente y en los procesos de profesionalización en cada país.
2. Visiones sobre el rol de la profesión, escuela: Percepciones de los actores educativos respecto a la función social de la profesión, escuela y su relación con la comunidad.
3. Tensiones ante los nuevos desafíos de la profesión docente: Dificultades, contradicciones y estrategias desplegadas por los docentes frente a los cambios y exigencias del sistema educativo.

En el caso de Brasil, el análisis se aplicó a las transcripciones de los talleres, permitiendo agrupar las unidades de significado bajo las dimensiones mencionadas. En el caso de España, se analizaron las transcripciones del grupo de discusión y de las entrevistas, utilizando la misma estructura analítica. Las respuestas abiertas de la encuesta se procesaron mediante análisis de contenido cuantitativo, y las preguntas cerradas a través de estadística descriptiva, lo que permitió contrastar las percepciones del estudiantado con las del profesorado.

Este enfoque facilitó la articulación transversal de los datos obtenidos en ambos contextos, posibilitando un análisis comparativo que vincula las experiencias docentes en Brasil y España con los marcos normativos, políticos y sociales que condicionan y transforman la profesión docente en cada territorio.

4. Resultados

4.1. Caso Porto Alegre, Brasil

4.1.1 Contexto

La construcción del proyecto Conexión Universidad-Escuela se basó en investigaciones, observaciones y escuchas realizadas al profesorado desde la pandemia (2020-2022), los que subrayaron la necesidad de reflexionar sobre la práctica, los cambios contextuales, la formación continua y las condiciones para la actuación profesional. Desde del 2023, el grupo de investigación Procesos Motivacionales en Contextos Educativos (Promot/PUCRS) ha buscado desarrollar talleres y investigaciones con diferentes metodologías y problematizaciones para pensar la motivación y desafíos de los estudiantes y del profesorado, las prácticas y el trabajo docente en el estado. Durante el 2023 y el 2024, el grupo desarrolló talleres que contaron con la participación del profesorado de escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria, la mayoría de las actividades se desarrollaron en Porto Alegre y a la Región Metropolitana.

Para esta investigación, utilizamos la experiencia del equipo en una escuela estatal ubicada en la ciudad de Porto Alegre en la que se realizaron dos talleres con docentes. El objetivo fue observar y analizar las conexiones desarrolladas por los grupos al identificar aproximaciones y movimientos que influyen y convergen en la profesionalización y el trabajo en educación desde una mirada del concepto «*bottom-up*», utilizando como herramienta la producción de cartografías visuales (Figura 1). En los dos talleres realizados, los 43 profesionales del centro brasileño reflexionaron sobre el trabajo y la práctica

entre los profesionales, las familias, los estudiantes y valorización profesional por parte del gobierno (estatal y federal) afectan la convivencia, la realización de tareas colaborativas y motivación.

Si bien actualmente la Base Curricular Común Nacional - BNCC (Brasil, 2018) refuerza la enseñanza a través de áreas (Lenguajes, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, principalmente) y fomenta el desarrollo de prácticas interdisciplinarias, las relaciones interpersonales entre los profesionales y los conocimientos o habilidades para enfrentar las vulnerabilidades sociales y económicas de los estudiantes y las familias se presentan como un gran desafío para el trabajo.

La estructura y las condiciones dadas a las familias para asistir a los estudiantes impactan en sus comportamientos y desarrollos, así como en la continuidad de la enseñanza. Hay una gran preocupación del profesorado por la región en la que está situada la institución, el involucramiento de los jóvenes con ilícitos y violencias, las desigualdades en el acceso a la universidad, las vulnerabilidades sociales y la segregación a las que están expuestos. Desde esta mirada, se reflexiona sobre el papel y las acciones de las maestras en el contexto actual y la función de las escuelas: «Miramos el perfil de los estudiantes que tenemos y nos damos cuenta de que vienen de realidades muy difíciles. Así, en un contexto familiar muy caótico, de la violencia, de la drogadicción, del abuso, y la escuela, el profesorado, tiene que ser ese lugar que suma y no un lugar que ayude a destruir aún más la autoestima de este niño» (Docente 2).

Si bien sienten miedo, angustia y ansiedad, los maestros argumentan que el objetivo de las escuelas y el rol docente es promover una educación de calidad que legitime las diferencias, luche contra las desigualdades, brinde experiencias que instiguen a los estudiantes más allá del aula. Según los docentes, les corresponde a ellos, pero con el apoyo de las políticas públicas y la sociedad, promover escuelas de puertas abiertas a través del compromiso social a través de la investigación y los procesos democráticos, pero carecen de salarios, infraestructura adecuada y formaciones continuas por el Estado.

El trabajo cooperativo con la comunidad educativa se percibe como un potencial para las escuelas, una responsabilidad compartida, aunque también conlleva el riesgo de una mayor responsabilización de los docentes por la calidad de las instituciones y los resultados en evaluaciones nacionales o internacionales. Por lo tanto, mientras un profesor comenta la importancia y los intentos de abordar temas que emergen del contexto de los estudiantes a través de las artes y la literatura, también señala las demandas y los procesos meritocráticos de la educación brasileña que lo hacen resistir y competir con una enseñanza más tradicional, compartimentada y reproductora que prioriza matemáticas y lengua portuguesa: «Podemos tener la mejor planificación posible, pero a veces no podemos aplicarla y esto genera varios sentimientos. Incluyendo en las siguientes clases. Entonces, aquí, no es una zona mala, es una zona que puede cambiar, se puede cambiar» (Docente 4).

El profesorado percibe una interferencia del control y la regulación del Estado en la libertad de cátedra. Entre los contenidos previstos en la BNCC (Brasil, 2018) se encuentran los intereses y necesidades de la comunidad educativa, así como el acceso a una educación crítica, relevante y democrática. Mientras un grupo de docentes hablaba sobre el valor de la enseñanza para la transformación social, se observaron discursos y visiones de la reproducción o transformación por la enseñanza: «Planteamos los retos que encontramos en las aulas: trastorno de pánico, fobia social, depresión, vulnerabilidad, bullying, ciberacoso, dependencia química, son temas que hemos estado enfrentando» (Docente 5); «Necesitamos tener un método, planificar y lidiar con el problema de los

prejuicios y hacer una diferencia en sus vidas. Somos muy importantes para ellos en este aspecto, porque nos necesitan» (Docente 6); «El elefante representa el trabajo que tenemos, el peso de nuestra responsabilidad como docentes y porque tenemos que transmitirles muchas cosas para que aprendan y avancen» (Docente 7). Esto se debe a que, al mismo tiempo que narran la importancia de las metodologías activas y críticas, los abordajes de temas pertinentes a los estudiantes y sus condiciones desarrollan discursos en los que la responsabilidad del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes se concentra en los docentes y en cuánto pueden presentar contenidos para que los jóvenes accedan a las universidades y al mercado laboral priorizando algunos temas y áreas.

En línea con lo planteado por Liberali (2020), las escuelas se han convertido en un espacio de aprendizaje y cuidado de la seguridad física, alimentaria y psicológica de cientos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Con la pandemia del coronavirus y la falta de inversión gubernamental, el trabajo en la red estatal ha sido cada vez más desafiante. Las formas de pensamiento y los proyectos neoconservadores del gobierno de la época penetraron en las políticas educativas y en las escuelas a través de reformulaciones de programas, restricciones de verbas y en la enseñanza desde los materiales didácticos a explorar, la promoción de los ideales de educación en el hogar y el auge del movimiento Escuela sin Partido, por ejemplo. Los discursos de odio y violencia se amplificaron en esta época, creando imágenes sociales por parte de grupos conservadores y fundamentalistas que atacaban a la profesión docente, enunciada como «doctrinarias de políticas de izquierda y progresistas» al acercarse y/o denunciar temas relacionados con la misoginia, los feminismos, racismos, las noticias falsas, las desigualdades sociales, entre otros. Crecen las incertidumbres sobre el destino de la profesión en el Estado y en la formación de los docentes en el país, mientras que el gobierno federal lanzó el «Programa Mais Profesores» para incentivar a los nuevos maestros (Brasil, 2025); estructurado en cinco ejes: 1) Selección: ingreso por concurso, «Prova Nacional Docente» (PND); 2) «Pé-de-Meia Licenciaturas»: fondos mensuales en los que se pueden retirar R\$ 700,00 y se depositan R\$ 350,00 en una cuenta de ahorros a la que se accederá después de la graduación; 3) Beca «Mais Docentes» agregada al salario docente y finalización de un curso de posgrado lato sensu; 4) Formación: plataforma creada por el Ministerio de Educación (MEC) con enfoque en la educación inicial y continua; 5) Valorización: asociaciones e beneficios con bancos y hoteles, por ejemplo. Por lo tanto, señalamos y sistematizamos las tensiones en el profesionalismo en relación con el contexto escolar a seguir.

4.1.3 Tensiones y posibilidades emergentes

Son varios los factores que influyen en el fenómeno de la profesionalización docente, así como existen diferentes formas de abordar el profesionalismo que pueden funcionar como una estrategia de control sobre los docentes, manipulada por el Estado (Lawn, 2001) mientras que los educadores emplean discursos reformistas, naturalizando las prácticas creadas por estas iniciativas. Estos elementos se observan en los discursos de los docentes cuando expresan sus percepciones sobre cómo deben actuar, cómo actúan y cómo las normas los orientan, además de la intervención del Estado y la falta de apoyo.

En este caso, pensar en un currículo significativo, democrático y crítico es confrontar la regulación y el control del Estado a través de datos, índices de rendimiento y contenidos que dan cuenta de los exámenes nacionales. Además, invertir en sus propios procesos de mejora y formación continua.

La actuación del Estado ha llevado a la desvalorización de la carrera docente y de su profesionalización, fragmentando la profesión e incrementando la contratación en lugar de licitaciones públicas, bajando así los salarios. Esto se traduce en una rendición de cuentas individual en lugar de considerar la categoría profesional como un todo, lo que genera desigualdades y contradicciones entre las diferentes regiones del país y entre los sistemas educativos. Así el desempeño asocia un profesionalismo gerencial que enfoca y responsabiliza a los profesores, que necesitan cumplir de manera eficiente y eficaz con los lineamientos de las organizaciones nacionales e internacionales, basado en el neoliberalismo. En esta línea de pensamiento, Oliveira (2018) afirma que desde la Nueva Gestión Pública (NPG) se ha invocado una concepción del profesionalismo, orientando las habilidades y competencias en áreas como la innovación, la creatividad, la flexibilidad, la iniciativa y la responsabilidad. En este sentido, cumplir con criterios estandarizados genera tensiones que afirman la distancia entre los textos normativos, los contextos escolares, los discursos y la práctica. Aunque tengan que presentar documentos y burocracias por las políticas de *accountability*, los docentes buscan actuar a favor de la justicia social y el desarrollo independientemente de las condiciones ofrecidas, desarrollando proyectos pedagógicos que puedan contribuir al mejor rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, nos quedamos con la cita del docente sobre un pasado, presente y futuro y las condiciones de la profesionalización docente en el estado de Rio Grande do Sul: «Creo que la escuela puede haber fracasado en el pasado cuando se enfocó directamente en el contenido y no en la criticidad, y lo que vivimos hoy es un reflejo de la falta de criticidad, de la falta de pensar en el futuro y algo que se está mostrando en el presente. Si podemos trabajar, de esta manera, toda esta visión planificada del futuro, ¿qué podemos evitar? Exactamente esta barbarie planificada que es la que estamos viviendo hoy» (Docente 3). Según el equipo, el apoyo de la comunidad (familias, universidades y otros agentes) es fundamental para que la profesión exista y para que los docentes resistan.

4.2. Caso de Barcelona, España

4.2.1. Contexto

Los resultados que aquí se presentan reflejan los datos recogidos en el trabajo de campo realizado en un Instituto de Educación Secundaria por investigadores de la Universidad de Barcelona¹. Este nace con el objeto de visibilizar y promover prácticas escolares orientadas a afrontar problemáticas sociales contemporáneas mediante el desarrollo de proyectos colaborativos entre escuelas, comunidades y universidades. Asimismo, busca brindar herramientas para el desarrollo de estos proyectos, e identificar los retos y dificultades que suponen para los centros y los docentes.

El trabajo de campo se llevó adelante en un instituto público de Barcelona de reciente creación (2011), ubicado en un barrio tradicional de la ciudad, con predominio de una clase media estable. El centro acoge una matrícula cercana a los 500 estudiantes, organizados en cuatro secciones por curso. El proyecto educativo del instituto apuesta por una educación integral que engloba intelecto y valores para preparar a los alumnos no solo para el éxito académico, sino también como ciudadanos activos y responsables en un mundo plural y en constante cambio.

¹ Educational roadmap for transformative agency – connecting School, Community and University for social change. Erasmus+. KA220-HED - Cooperation Partnerships in Higher Education. Call 2022. Referencia: 2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487

El instituto de educación secundaria funciona dentro del marco de autonomía que la legislación educativa española y catalana otorgan a sus centros. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Boletín Oficial del Estado, 2013) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Boletín Oficial del Estado, 2006), sientan las bases de la autonomía de los centros para diseñar sus proyectos educativos y poner en marcha iniciativas propias que respondan a las necesidades y características de su comunidad. En Cataluña, este principio de autonomía se ve reforzado por políticas adicionales que promueven la personalización educativa y la capacidad de innovación y adaptación al entorno.

En este contexto, el instituto analizado materializa su autonomía mediante la ejecución de propuestas pedagógicas innovadoras como los Bloques de Formación Electiva (BFE) en 3º y 4º año de la Educación Secundaria Obligatoria, que promueven el aprendizaje basado en proyectos y el servicio a la comunidad.

4.2.2. Visiones sobre el rol de la escuela

El análisis de los BFE ofrecidos por la escuela en los ciclos lectivos 2023-2024 da cuenta de la multiplicidad de temáticas y problemáticas que la escuela aborda con esta propuesta: sexualidad, contaminación y problemas medioambientales, participación ciudadana, salud mental, problemas de vivienda, racismo, migración forzada y refugiados, gerontofobia, sostenibilidad, feminismo, *fake news*. Al mismo tiempo, muestra la apuesta del centro de trabajar junto a la comunidad y sus organizaciones.

Sin embargo, el análisis de los BFE ofrecidos muestra una clara división entre proyectos de carácter científico-técnico (que engloban a las asignaturas: biología, geología, física y química, tecnología) y proyectos de carácter artísticos y sociales (vinculados a las asignaturas: historia, geografía, servicio a las personas, artes).

Esta división, lejos de ser anecdótica, refleja posicionamientos divergentes del profesorado respecto a la propuesta educativa, la visión del sentido de la escuela y su rol como docentes.

En primer lugar, desde la dirección del centro y las áreas artístico-sociales se valora positivamente el carácter electivo de los BFE porque permite a los estudiantes profundizar en trayectos más acordes a sus intereses, así como desarrollar la reflexión crítica y el compromiso social. Como lo plantea una docente «expresarse, partir de sus intereses de sus realidades, se involucran y realmente son críticos, y entonces me han ayudado a evolucionar en ese aspecto, en escucharlos más y en ver que son agentes del cambio y que a veces son ellos los que me enseñan» (Docente 1).

Los docentes de las áreas científico-técnicas, por el contrario, consideran que el trabajo por proyectos electivos no permite que se aborde la totalidad de los contenidos que marca el currículum, teniendo como consecuencia la falta de competencias necesarias para el trabajo en áreas de ciencias en el bachillerato. Como lo plantea una docente, «He ido dejando entidades porque me aportaban poco a nivel teoría, porque necesito que aprendan Biología. Necesito quiero, que aprendan Biología» (Docente 2).

La visión divergente respecto del rol docente y el sentido de la escuela no es inocua, sino que impacta en la misma propuesta escolar: en el ciclo 2024-2025, los proyectos de estas áreas dejaron de formar parte de la oferta de proyectos electivos, y se integraron de manera obligatoria dentro de la propuesta curricular «tradicional» de la asignatura.

4.2.3. Tensiones ante los nuevos desafíos de la profesión docente

Las nuevas demandas a las que se enfrenta la escuela (atención a la diversidad, formación digital, personalización, apertura al entorno, etc.), imponen a los docentes el desarrollo

de nuevas competencias y habilidades. Al mismo tiempo, la adopción a nivel institucional de propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, también impulsa a poner en juego tanto nuevas habilidades como a repensar el rol y función de los docentes ante estas nuevas dinámicas.

En el caso analizado, fue posible observar que tres elementos de tensión. El primero de ellos, refiere a la oferta de temáticas a trabajar y su conexión curricular. Mientras que en el caso de las asignaturas científico-técnicas las propuestas se encuentran vinculadas directamente a los contenidos curriculares de la asignatura (indagaciones sobre el agua, la electricidad, el cuidado de la salud, etc.), en el caso de los BFE de las áreas artístico-social las propuestas se conectan con temáticas emergentes vinculadas a la realidad social. Como lo expresa la Profesora 3, la búsqueda es: «primero, que tomen conciencia y tengan conocimiento de la realidad ¿no? de esta globalización y de las desigualdades que hay, no hace falta irse a África o a Asia (...) y luego que aprendan aplicar medidas ¿no? o intentar buscar soluciones, que sean críticos también» (Docente 1).

El segundo elemento de tensión refiere a la conexión entre la oferta temática y los intereses de los estudiantes. Uno de los beneficios asociados al ABP como estrategia de aprendizaje es la mayor significatividad de las propuestas para el estudiantado. No obstante, al analizar la oferta de BFE ofrecida en estas áreas y los intereses y preocupaciones de los estudiantes manifestados en la encuesta cursada a la totalidad del alumnado de la escuela, encontramos cierta discordancia. Mientras la oferta hace foco en problemáticas como el feminismo, el racismo, las *fake news* y la desigualdad social en términos generales, las preocupaciones de los jóvenes se centran en el cambio climático, la salud mental y la violencia social en sus distintas formas.

Esta discrepancia es explicada por los docentes desde la dificultad de trabajar determinados temas por cuestiones contextuales o particulares de los grupos: «tocamos también un poco la revolución naranja y la de Ucrania, pero eso un poco con pinzas, porque es muy complicado, aunque teníamos mucho interés en el conflicto» (Docente 3).

Finalmente, un tercer elemento de tensión refiere a la vinculación con la comunidad en el desarrollo de estos proyectos. Por un lado, implica a los docentes en la movilización de habilidades para tender redes y puentes con organizaciones externas a la vida escolar: «cuesta encontrar colaboraciones reales, con entidades fuera del centro educativo y espacios también para coordinarse y que esa colaboración sea real» (Docente 1).

Por el otro, implican una tensión respecto de la propia práctica profesional en tanto la propuesta de trabajo «a veces no es construida conjuntamente, sino que ya viene como impuesta» (Docente 2.a) o no necesariamente refleja los objetivos educativos.

Así y todo, la colaboración con distintas organizaciones de la sociedad civil es valorada positivamente, porque les ayuda a trabajar temáticas en las que no necesariamente tienen *expertise* «siempre los temas que tocamos son temas sociales. Aquí hay una interacción con entidades de fuera que nos ayuden a abordar estos temas» (Equipo directivo).

5. Discusión

La discusión presentada a continuación se centra en responder cada una de las preguntas guía del artículo, analizando cómo los aspectos teóricos y contextuales expuestos en los apartados iniciales dialogan con las evidencias empíricas recogidas en los contextos escolares de Porto Alegre y Barcelona. Este enfoque busca articular las características generales de la profesionalización docente, condicionadas por políticas neoliberales y

desigualdades sociales, con las particularidades observadas en ambos territorios. Así, se exploran tanto las limitaciones estructurales como las estrategias de resistencia e innovación desarrolladas en estos escenarios educativos.

5.1. ¿Cómo afecta el contexto al trabajo docente?

El contexto condiciona profundamente el trabajo docente, definiendo márgenes de acción y posibilidades de transformación. Desde una perspectiva crítica, las políticas neoliberales han intensificado las desigualdades, precarizado las condiciones laborales y reducido la autonomía profesional (Oliveira, 2018; Lawn, 2001). Esto se traduce en una profesionalización tensionada entre la exigencia de eficacia y la limitación estructural para ejercer el rol pedagógico con sentido social (Saura & Bolívar, 2019).

En Porto Alegre, estas dinámicas se evidencian en la sobrecarga administrativa, la escasez de recursos y la falta de tiempos institucionales para la planificación y el trabajo colectivo. En los talleres realizados, las cartografías visuales mostraron expresiones simbólicas del agotamiento profesional y de una creciente desvinculación institucional, pero también pusieron en evidencia el deseo de construir espacios de diálogo entre pares. En línea con lo planteado por Hypolito (2020), los y las docentes desarrollan estrategias colaborativas que funcionan como formas de resistencia y agencia frente a estas condiciones. En Porto Alegre, estas se manifestaron en prácticas como el trabajo interdisciplinar entre áreas, la búsqueda de alianzas comunitarias y la organización de espacios de apoyo mutuo, incluso en ausencia de respaldo institucional. Estas formas de acción, aunque fragmentadas, permiten sostener una ética del cuidado y del compromiso con la educación pública.

En Barcelona, a pesar de condiciones más favorables, los docentes también enfrentan tensiones derivadas de la presión normativa, la burocratización y la multiplicidad de demandas, en un contexto donde la autonomía profesional se ve limitada por el peso del rendimiento y la eficiencia (Fraga-Varela *et al.*, 2024). En ambos casos, el contexto actúa simultáneamente como límite y como motor para la reflexión crítica y la construcción de respuestas colectivas.

5.2. ¿Las prácticas docentes son transformadoras o reproductoras de lo que hacen?

Las prácticas docentes oscilan entre ser transformadoras y reproductoras, dependiendo de las condiciones contextuales y de las decisiones profesionales. Desde la teoría, Freire (2005) plantea que el modelo de «educación bancaria» reproduce prácticas que perpetúan estructuras opresivas.

En el contexto escolar de Porto Alegre analizado, aunque predominan limitaciones estructurales, se observan esfuerzos para transformación a través de proyectos pedagógicos interdisciplinarios que involucran a la comunidad, fomentando aprendizajes significativos y colaborativos. Sin embargo, se evidencia la importancia de la participación y colaboración de las universidades mediante la realización de una formación continua que les ayude a pensar en metodologías y promover eventos sobre temas emergentes y significativos para el alumnado. El profesorado muestra preocupación en trabajar los contenidos curriculares para que sus alumnos enfrenten los exámenes nacionales frente a las desigualdades sociales y las meritocracias mientras el gobierno estatal ha reducido la inversión en educación continua en los últimos años. Estas iniciativas desafían las dinámicas reproductoras, promoviendo el protagonismo docente y también la sobrecarga.

En el caso del centro educativo de Barcelona, los docentes impulsan propuestas de aprendizaje por proyectos que integran temas sociales relevantes para el alumnado, como la salud mental, la discriminación, el racismo o la crisis climática (Erstad *et al.*, 2021). Por ejemplo, en uno de los BRC (Bloques de Investigación, Creación y Servicio), los estudiantes diseñaron campañas de sensibilización sobre violencia de género y bienestar emocional, trabajando en colaboración con entidades del barrio. Este enfoque permite conectar el currículo con los intereses juveniles, generando una implicación significativa en los procesos de aprendizaje. No obstante, el profesorado también señaló obstáculos como la escasez de tiempo para el trabajo en equipo, las dificultades de coordinación con agentes externos y la necesidad de equilibrar estas propuestas con las exigencias burocráticas del sistema.

En ambos contextos, la capacidad transformadora de la práctica docente está condicionada por la posibilidad de generar espacios de autonomía, colaboración y reflexión crítica sobre el sentido del trabajo educativo (Bolívar & Ritaco, 2016). Aunque el alcance de estas experiencias puede ser parcial, muestran márgenes de agencia desde los cuales los y las docentes resignifican su rol más allá de las prescripciones oficiales.

5.3. ¿Cuáles son los significados y tensiones atribuidos a la profesión docente, a la enseñanza y a las escuelas?

Los significados asociados a la profesión docente están atravesados por los discursos políticos y sociales que condicionan su desarrollo. Las evidencias coinciden con los planteado por Molina-Pérez y Luengo-Navas (2021) respecto a que la profesionalización se construye desde la relación entre identidad, reconocimiento y condiciones institucionales.

En el contexto escolar de Porto Alegre analizado, la profesión docente está marcada por la precarización laboral y las demandas de atender a comunidades vulnerables. Sin embargo, los docentes destacan como agentes de cambio social, subrayando la importancia de las escuelas como espacios de resistencia y transformación comunitaria. En el contexto escolar de Barcelona analizado, la profesión se asocia con la innovación pedagógica y la creación de espacios inclusivos, aunque también enfrenta tensiones vinculadas a las expectativas normativas y administrativas, así como al cumplimiento de la transmisión de conocimiento (Saura & Bolívar, 2019). En ambos casos, la enseñanza es percibida como un motor de cambio, aunque las condiciones estructurales (y culturales) limitan el pleno desarrollo de su potencial transformador (Hypolito, 2020).

5.4. ¿Qué incertidumbres existen acerca del futuro de la profesión?

Las incertidumbres en torno al futuro de la profesión docente están estrechamente vinculadas con las condiciones estructurales y las políticas educativas vigentes. En el contexto de Porto Alegre, estas se relacionan con la persistencia de la violencia, la precariedad de recursos, la inestabilidad laboral y una percepción de «supervivencia» de la docencia como opción profesional. En línea con Liberali (2020), la complejidad del contexto tiende a llevar a algunos docentes a cuestionar abiertamente si las nuevas generaciones querrán ejercer una profesión tan desvalorizada y exigente, afectando tanto la atracción como la permanencia en el sistema. Esta preocupación se enmarca en un escenario de desinversión estatal en infraestructura escolar, recortes en programas de formación continua, retrasos salariales y supresión de tiempos institucionales dedicados a la planificación pedagógica (Oliveira, 2018).

En este mismo sentido, el profesorado señala la necesidad de articular políticas sociales que garanticen condiciones mínimas de bienestar —alimentación, seguridad, acompañamiento psicológico— en estrecha vinculación con proyectos desarrollados desde la propia comunidad educativa. Frente a la falta de recursos, estas iniciativas representan una respuesta local, aunque limitada, a la desprotección estructural que atraviesa el sistema.

En el contexto de Barcelona, las incertidumbres se expresan en otras dimensiones. Aunque el acceso a recursos materiales y la estabilidad laboral son más favorables, los y las docentes enfrentan crecientes tensiones vinculadas a la burocratización de los procesos escolares y a la dificultad de sostener una pedagogía comprometida en un marco de exigencias múltiples (Hargreaves & Shirley, 2020). Entre las preocupaciones mencionadas en el trabajo de campo, destaca la carga administrativa que resta tiempo al trabajo pedagógico, la dificultad para mantener redes de colaboración con agentes externos y el temor a que el modelo de innovación educativa se burocratice y pierda su potencial transformador. Asimismo, algunos miembros del equipo docente manifestaron inquietud por el futuro de la profesión, ante el desgaste emocional que implica sostener propuestas educativas con fuerte componente social sin un acompañamiento institucional adecuado.

A pesar de estos escenarios, en ambos contextos se reconocen esfuerzos por fortalecer redes de apoyo, promover el bienestar docente y mantener espacios de reflexión colectiva como estrategias para afrontar los desafíos del presente y sostener una mirada esperanzada hacia el futuro. Como plantean Bolívar (2020) y Freire (2005), las prácticas educativas pueden contribuir a abrir posibilidades cuando se orientan a la construcción de sentido, justicia social y compromiso ético con las comunidades a las que se dirigen.

6. Conclusiones

Este estudio ha tenido como objetivo analizar las relaciones entre los contextos locales y las prácticas docentes, destacando cómo las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales influyen en la profesionalización docente y en las dinámicas educativas de los centros escolares de Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España). A partir de este análisis, se han identificado desafíos, tensiones y potencialidades en ambos territorios.

En términos generales, las perspectivas sobre la función docente invitan a reflexionar sobre los conflictos epistemológicos y discursivos que atraviesan la profesión. Los docentes suelen colocarse en un rol de técnicos-especialistas, asumiendo una alta responsabilidad por el rendimiento estudiantil y la calidad educativa. Sin embargo, como plantea Freire (2005), estas prácticas a menudo se vinculan a un modelo de educación bancaria que limita la autonomía y el pensamiento crítico.

En el contexto escolar de Porto Alegre, las profundas desigualdades sociales, la precariedad laboral y la violencia estructural condicionan las prácticas docentes. A pesar de ello, se identifican movimientos de resistencia donde los profesionales desarrollan estrategias colaborativas que vinculan a las escuelas con sus comunidades, promoviendo proyectos interdisciplinarios. Por otro lado, en Barcelona, aunque el contexto socioeconómico es más favorable, las tensiones derivadas de la burocracia y las normativas administrativas limitan el alcance de las prácticas innovadoras. Aun así, los docentes trabajan por equilibrar estas demandas con la creación de espacios inclusivos y críticos.

Comparando ambos contextos, se observa que la profesionalización docente está atravesada por desafíos compartidos, como la falta de reconocimiento social y la necesidad de apoyo psicosocial. Sin embargo, también emergen patrones comunes que destacan la

importancia de las redes colaborativas y los esfuerzos por construir una educación más democrática y transformadora.

En este sentido, se subraya la pertinencia de implementar políticas públicas que promuevan la formación continua del profesorado, el bienestar emocional y la autonomía profesional. Esto incluye proyectos que vinculen universidades y escuelas para generar espacios de diálogo y reflexión compartidos que reconfiguren las prácticas educativas. Asimismo, el fortalecimiento de las comunidades educativas, a través del apoyo y la cooperación entre pares, resulta esencial para afrontar los retos contemporáneos y garantizar que las escuelas se consoliden como espacios de justicia social y equidad.

7. Referencias

- Andrade Oliveira, D. (2022). Políticas conservadoras no Brasil: Ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 7(2), 37–54. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.002>
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. (1974). Lei n. 6.673, de 22 de abril de 1974: Estabelece o Plano de Pagamento para o Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, 230.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Boletín Oficial del Estado. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 159, 20676–20688. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Boletín Oficial del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927–28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 105, 17158–17181.
- Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97885–97929.
- Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 119. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Lei 9394 de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, (248).
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Brasil (2020). *Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020*. Altera a Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.
- Brasil. (2025). *Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025*. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.
- De Gabriel Fernández, N. (1994). La historia de la educación en la España contemporánea: una revisión. En J.-L. Guereña, A. Tiana Ferrer, & J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación* (pp. 215–266). Madrid: Editorial Síntesis.
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos (2024). Panorama geral da rede estadual de ensino básico no estado do Rio Grande do Sul: Censo escolar ano base 2023 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Release-Censo-Escolar-2023-RS_CPERs.pdf
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66), 9–20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Delhaxhe, A., Birch, P., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O., Bourgeois, A., & Balcon, M.-P. (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*, (A.Delhaxhe, ed.). Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/917260>
- Fonseca, C. V., & Hesse, F. B. (2020). Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. *Canoas, Revista do Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE)* do IFRS Campus Porto Alegre e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS, 9(2), 1-20.

- Fraga-Varela, F., Ceinos-Sanz, C., García-Murias, R., & Ramos-Trasar, I. (2024). Currículos autonómicos LOMLOE de Educación Primaria y autonomía del profesorado: Un análisis comparado. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 439–456.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gobierno de España. (2007). Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso en los cuerpos docentes. *Boletín Oficial del Estado*, (53), 10556–10590. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103–120. <https://doi.org/10.5902/1983734832835>
- Hypolito, Á. M. (2020). *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero* (2a ed.). São Leopoldo: OIKOS.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). Saeb: Histórico. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). *Censo Escolar Rio Grande do Sul*. Recuperado de <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>
- Knill, C. (2005). Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, 12(5), 764–774.
- Lawan, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117–130.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- Liberali, F. (2020). Building agency for social change. En A. Tanzi Neto, F. Liberali, & M. Dafermos (Eds.), *Revisiting Vygotsky for social change* (pp. 63–86). Peter Lang.
- Miño Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P., Erstad, O., Schulte, B., Fardella, C., Blanco Navarro, M. P., Lindín, C., Alarcón López, C., Pérez-Arredondo, C., Pettersen, K., Neut Aguayo, P., Parcerisa, L., Calderón-Garrido, D., Katharina, T., & Broitman, C. (2024). *Scu4Change: Schools needs analysis*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14386328>

- Molina-Pérez, J., & Luengo Navas, J. J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223–247. <https://doi.org/10.14516/fde.762>
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.
- Novoa, A. (2020, outubro 1). El desarrollo profesional del profesorado. António Nóvoa, Universidad de Lisboa | PalauMacaya. Fundación La Caixa. https://www.youtube.com/watch?v=pRSprh7FfdI&ab_channel=Fundaci%C3%B3n%20laCaixa%22
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oliveira, B. R., Souza, W. M. de, & Perucci, L. S. (2018). Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, 43(esp), 47–76. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>
- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43–59. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>
- PNUD. (2013). *O índice de desenvolvimento humano brasileiro*.
- Santiago, Abinoan. (2019). Mesmo em crise, estados pagam acima do piso para professores; veja ranking. *Gazeta do Povo*. <https://www.undefined.com.br/educacao/mesmo-em-crise-estados-pagam-acima-do-piso-para-professores-veja-ranking/>
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(4), 9–26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

11



Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia

*Challenges of university teaching professionalization
in comparative perspective: Spain and Italy*

Óscar Suárez-Guisuraga*;

Mercedes López-Aguado;**

Viviana Vinci***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44073

Recibido: 15 de enero de 2025

Aceptado: 11 de marzo de 2025

* ÓSCAR SUÁREZ-GUISURAGA: Es profesor del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de León. Es colaborador del Grupo de Investigación Consolidado EDUCSOC (Educación y Sociedad). **Datos de contacto:** osuag@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8959-4453>.

** MERCEDES LÓPEZ-AGUADO: Es profesora del área de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de León. Es la IP del Grupo de Investigación Consolidado EDUSOC (Educación y Sociedad). Tiene una amplia experiencia en gestión universitaria, entre otros ha sido directora del área de Formación y Evaluación del Profesorado de la ULe (2017-24), estando directamente implicada en los procesos de desarrollo profesional docente. Ha participado en el Grupo de trabajo ANVUR “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”. **Datos de contacto:** mmlopa@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>.

*** VIVIANA VINCI: Profesora ordinaria en Pedagogía Experimental de la Universidad de Foggia. Ha participado en el Grupo de trabajo ANVUR “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria” y en la Comisión de estudio para la definición de las directrices de los nuevos currículos escolares del primer y segundo ciclo instruccional (DR. MIM 47/2024). Referente Unifg del proyecto “eTwinning for Future Teachers – ITE”. Ganadora del Premio “Visalberghi” SIRD 2021 y del Premio SIPED 2014. Coordinadora de las prácticas Unifg. Miembro de ISATT, ATEE y AERA. **Datos de contacto:** viviana.vinci@unifg.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>.

Resumen

Este artículo presenta un análisis, siguiendo el modelo comparado de ocho fases, del desarrollo profesional docente universitario en España e Italia, centrándose en dos dimensiones fundamentales: el acceso y promoción en la carrera docente y la evaluación de la actividad docente como mecanismo para la mejora de su calidad, así como los resultados y efectos de esta, tanto a nivel individual como institucional. En la dimensión de acceso y promoción, se observa que ambos países tienen sistemas similares, que contemplan una evaluación previa a nivel nacional y una fase de oposición/concurso en la universidad. La evaluación de la actividad docente presenta variaciones más significativas. Mientras que en España predomina un enfoque basado en criterios estandarizados que evalúan la calidad de la docencia y la investigación, con mecanismos supervisados por agencias externas, en Italia, aunque existen algunas directrices nacionales, las universidades tienen mayor flexibilidad para implementar evaluaciones internas, combinando indicadores cuantitativos y cualitativos. Además, en cuanto a los resultados y efectos de la evaluación docente, en ambos países se identifican algunos, aunque insuficientes, impactos. En España, los resultados suelen estar vinculados al avance en la carrera profesional y a incentivos económicos. En Italia, la evaluación tiene un peso más destacado en la mejora de las estrategias pedagógicas y en la consolidación de la calidad institucional. El estudio concluye subrayando la influencia de los contextos culturales y administrativos en las políticas universitarias, ofreciendo una perspectiva útil para el diseño de estrategias educativas comparadas en Europa con la indicación de diferentes medidas que pueden ser útiles para fomentar un cambio que permita impulsar los procesos de evaluación y mejora de la actividad docente.

Palabras clave: estudio comparado; profesionalización docente; España; Italia

Abstract

This article presents an analysis, following the comparative model of eight phases of university faculty professional development in Spain and Italy, focusing on two fundamental dimensions: access and promotion in academic careers and the evaluation of teaching performance as a mechanism for improving its quality as well as the outcomes and effects of such evaluation at both individual and institutional levels. Regarding access and promotion, both countries exhibit similar systems, which include a preliminary national evaluation followed by a competitive examination/selection process at the university level. The evaluation of teaching performance shows more significant variations. In Spain, the process is predominantly guided by standardized criteria assessing the quality of teaching and research, supervised by external agencies. In Italy, while national guidelines exist, universities enjoy greater flexibility to implement internal evaluations, combining quantitative and qualitative indicators. Furthermore, concerning the outcomes and effects of teaching evaluation, some, though insufficient, impacts are identified in both countries. In Spain, the results are often linked to career advancement and financial incentives. In Italy, evaluation plays a more prominent role in enhancing pedagogical strategies and consolidating institutional quality. The study concludes by highlighting the influence of cultural and administrative contexts on university policies, offering a valuable perspective for designing comparative educational strategies in Europe. It also suggests various measures that could foster change, aiming to advance the processes of evaluation and improvement of teaching performance.

Keywords: comparative study; scholarship; Spain; Italy

1.Introducción

La profesionalización docente en el ámbito universitario es un tema de creciente interés en Europa en los últimos años, especialmente en países como España e Italia, donde las reformas educativas y los procesos de evaluación han influido en las políticas y prácticas docentes. Tanto España como Italia se encuentran actualmente inmersos en procesos de revisión de sus sistemas universitarios como un mandato europeo, recibiendo ambos financiación de la UE destinada a tal fin y, además, compartiendo ámbito geográfico, el arco mediterráneo, por lo que estas circunstancias materiales y formales, respectivamente, los convierten en unidades potencialmente comparables entre sí.

Este apartado ofrece un marco teórico sobre la profesionalización de los docentes universitarios, revisando el estado de la cuestión en los casos español e italiano a partir de las últimas reformas ya ejecutadas. El objetivo del estudio consistió en determinar las semejanzas y similitudes en cuanto a los procedimientos de profesionalización docente universitaria existentes entre el sistema de educación superior español y el sistema de educación superior italiano para formular propuestas de mejora. La finalidad, además, es la de establecer líneas de actuación comunes que puedan permitir el desarrollo de prácticas colaborativas entre ambos sistemas con objeto de que estos puedan enriquecerse. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué relaciones de semejanza existen en el procedimiento de profesionalización docente entre sistemas universitarios español y italiano?
- ¿En qué se diferencian dichos sistemas en cuanto a profesionalización docente universitaria?
- ¿Se pueden establecer vías de colaboración en función de las acciones a desarrollar para la implementación de una profesionalización docente sistemática entre ambos sistemas?

1.1. Definición y conceptos clave

La profesionalización docente universitaria implica procesos de desarrollo continuo que abarcan la formación inicial, la permanente y el reconocimiento de las competencias necesarias para enseñar en la universidad. Según Teixeira *et al.* (2023), la profesionalización de los docentes universitarios puede explicarse mediante dos modelos fundamentales. El primero de ellos está enfocado hacia elementos particulares que sustentan el ejercicio de las tareas inherentes al profesorado en el aula. Su objetivo es el fortalecimiento de competencias profesionales que sirvan a su perfeccionamiento profesional mediante la observación de las propias clases, entendida esta como técnica para la obtención de información fundamental que permita, en su caso, tanto el análisis de la práctica docente como la posibilidad de una proyección futura.

El segundo modelo identificado en la literatura aborda el proceso desde los mecanismos de superación y capacitación a través de la identificación de necesidades e intereses de los docentes para el diseño de acciones de profesionalización. Este enfoque ha tenido mayor proliferación a nivel mundial al centrarse en el concepto de mejora profesional. Ambos modelos comparten la visión de la investigación como parte esencial del autodesarrollo, en la primera perspectiva, y la mejora continua, en la segunda.

La definición de la profesionalización docente universitaria se asocia con la mejora de la calidad educativa, la innovación pedagógica y la adaptación a los cambios tecnológicos y sociales (Rivero *et al.*, 2019a). Entre las tendencias actuales que fomentan la profesionalización docente se destacan varios aspectos clave. En primer lugar, se propone la definición de un marco de competencias que proporcionará estructura a la formación del profesorado. Además, se busca el desarrollo docente enfocado en competencias, garantizando así una integración efectiva de la docencia, la investigación y la extensión. Asimismo, la evaluación del desempeño se centra en estas competencias, promoviendo una medición más precisa del trabajo docente. También se aborda la profesionalización desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje, y se enfatiza la importancia de implementar metodologías activas en la formación profesional de los docentes (Barrientos, 2024).

En referencia al contexto real del aula, se resalta la necesidad fundamental de que el docente competente y profesionalizado será aquél que prepare a los estudiantes para afrontar un futuro diverso, en el que se requerirá entender los problemas desde una perspectiva social, así como valorar los principios que guían el desempeño profesional del profesorado. De este modo, se vinculan estrechamente con las competencias que debe desarrollar un verdadero profesional (Linares *et al.*, 2021). Las competencias investigativa, digital docente, socioprofesional y cultural conforman lo que podría considerarse una competencia docente universitaria completa (Rivero *et al.*, 2019b).

Y es que, el desempeño de los docentes universitarios se encuentra ligado indefectiblemente a la calidad de la formación profesional recibida por los estudiantes de grado y al éxito académico de los estudiantes de posgrado. El cumplimiento de sus funciones, sustentado en la aplicación de conocimientos científicos pertinentes a sus prácticas docentes, constituye un elemento fundamental para garantizar dicha calidad. En este contexto, la selección de los contenidos para la formación integral de los docentes representa un desafío para la educación superior contemporánea, dado que la mayoría de ellos no recibió una formación específica para el ejercicio de la docencia universitaria (Rivero *et al.*, 2019a).

En la actualidad en Italia el primer paso para el acceso a la carrera universitaria son las categorías de investigador temporal (RTD de tipo A y B) y de Investigador con Contrato Temporal en Titularidad (RTT). Este profesorado tiene obligaciones fundamentalmente de investigación, aunque también participa en algunas actividades docentes.

1.2. Profesionalización docente universitaria en España e Italia

En España, la profesionalización docente se ha visto impulsada por las reformas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que han promovido la evaluación de la calidad educativa y el desarrollo de competencias profesionales específicas para los docentes universitarios. Para Álvarez-Ferrándiz *et al.* (2022), parece existir un consenso en torno a algunos requisitos fundamentales que deben cumplirse para la formación del profesorado. Estos incluyen la necesidad de contar con un sólido marco de conocimientos que se sustente en estrategias eficaces de gestión del conocimiento. Además, se requiere un profundo entendimiento sobre la enseñanza de materias específicas, que esté vinculado a las competencias digitales y a las necesidades del estudiantado. Asimismo, se espera que el profesorado participe en procesos de innovación y mantenga una actitud positiva hacia el desarrollo profesional continuo, fomentando la colaboración y valorando la diversidad.

Parece igualmente esencial poseer habilidades y estrategias de enseñanza tanto en laboratorios como en aulas, así como desarrollar habilidades interpersonales, reflexivas

y de investigación, que faciliten el trabajo colaborativo en comunidades profesionales. Los docentes deben cultivar una actitud crítica hacia sus propias prácticas profesionales y ser capaces de reflexionar a partir del análisis de resultados, la teoría y el diálogo entre colegas, debiendo ser capaces, por último, de adaptar sus planes y enfoques a contextos y necesidades que están en constante cambio. En España, y en línea con este planteamiento, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) ha establecido criterios más estrictos para la contratación y evaluación del profesorado universitario, enfatizando la importancia de la formación continua, concretamente en su artículo 67.

Por su parte, en Italia no existe un documento único directamente equiparable a la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) española, que reforma y regula de manera orgánica el sistema universitario. Sin embargo, el sistema universitario italiano está regulado por un conjunto de leyes y decretos legislativos que, en conjunto, delinean su funcionamiento: algunas leyes y decretos específicos (entre ellos, la Ley 240/2010, el Decreto Ministerial 270/2004, el D.L. 36/2022, convertido en la Ley 79/2022) conforman un sistema regulador complejo que disciplina el funcionamiento de las universidades en Italia. La Agencia Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (a partir de ahora ANVUR) contribuye al proceso de profesionalización de los docentes a través de la evaluación (sobre todo de la calidad de la investigación, gracias a la ASN y la VQR) y la acreditación de los programas de estudio, pero no interviene directamente en la contratación ni en la formación de los docentes. El sistema de evaluación ANVUR ha jugado un papel crucial en el proceso de profesionalización, exigiendo a los docentes una mejora continua de sus habilidades docentes y de investigación (Felisatti y Perla, 2023).

En definitiva, se puede afirmar que el profesorado universitario continúa siendo un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin importar el modelo educativo en el que se desarrolle. Como guía, tutor y orientador, tiene la capacidad de transformar su práctica educativa e innovar para alcanzar los resultados esperados. En los últimos años, por otro lado, se ha intensificado la necesidad urgente de modernizar los sistemas educativos presenciales, integrando nuevas estrategias que aprovechen los medios digitales y enriquezcan así las prácticas educativas. La concepción del profesorado universitario, tanto en Italia como en España, implica que debe contar con la cualificación académica y la experiencia en su área de especialización que le permitan diseñar enfoques de enseñanza innovadores. Además, es fundamental que tenga un sólido conocimiento de las plataformas electrónicas y una destreza tecnológica adecuada. Esto implica el uso de herramientas de comunicación y colaboración, la capacidad de acceder y gestionar información a través de redes, así como la habilidad para crear, seleccionar y diseñar recursos educativos digitales. También es esencial que maneje diversas plataformas para la administración del aprendizaje y la gestión escolar (Cervantes, 2024).

1.3. Formación continua, evaluación docente e innovación pedagógica

La formación continua es un eje central en la profesionalización docente universitaria en ambos países. En España, se ha implementado un sistema de acreditación basado en competencias docentes y en el impacto de la investigación, lo que obliga a los docentes a actualizarse constantemente. Sin embargo, no debe olvidarse el factor relacionado con la satisfacción del estudiantado, sobre el que multitud de universidades españolas han basado en cierta medida sus sistemas de evaluación docente y que influye directamente en las actuaciones cuya responsabilidad recae en el profesorado (Abellán y Fernández, 2024).

En Italia, los programas de formación continua han incluido el uso de nuevas tecnologías, lo que ha transformado las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en las universidades. No obstante, la formación obvia aspectos tales la capacidad para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado (Van Damme y Zahner, 2023) y sitúa dicha capacidad, junto con las evaluaciones y el plan de estudios, dentro de un ciclo integrado de mejora continua que permita cerrar la supuesta brecha entre las habilidades que poseen los graduados de educación superior y las habilidades que muestran los docentes universitarios.

Por lo que se refiere a la evaluación del desempeño docente, este aspecto se ha convertido en un mecanismo clave para la profesionalización en ambos países. En España, el sistema de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (a partir de ahora ANECA) ha establecido estándares rigurosos para el acceso y promoción de los docentes (Rodríguez-Legendre y Fernández-Cruz, 2024). Se han detectado tres factores que influyen en la determinación del perfil innovador del docente y en los que las instituciones de educación superior se deben fijar a la hora de establecer los mecanismos de evaluación del profesorado. El primero de ellos, es el área de conocimiento desde la que se imparte docencia. Este factor viene determinado por la formación inicial que el profesorado ha recibido, en función de sus estudios previos, y condiciona de forma evidente la producción didáctica y pedagógica a la hora de atender al alumnado. En relación con el segundo aspecto, que se refiere a la motivación y disposición hacia la obtención de resultados significativos, se destaca la importancia de mantener una actitud positiva frente a la innovación en la enseñanza, siendo dicha competencia en innovación del profesorado uno de los factores más significativos en relación con la disposición y voluntad de integrar mejoras para la optimización de los resultados en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto al tercer factor, se manifiesta la necesidad de contar con un entorno claro y definido que facilite al docente el ejercicio pleno de sus habilidades metodológicas y didácticas, así como que le proporcione las herramientas adecuadas para su desarrollo profesional, esto es, poder disponer de un contexto profesional en el que la cultura organizativa predisponga al compromiso con la propia institución.

En Italia, a su vez, la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (ANVUR) sigue un enfoque similar, evaluando tanto la docencia como la investigación. En este caso, se establecen cinco dimensiones que definen el camino hacia la innovación docente universitaria (Felisatti y Perla, 2023). En cuanto a la dimensión de la planificación, se insiste en la capacidad para definir los objetivos, los resultados de aprendizaje esperados, los contenidos, la estructura, las actividades, los materiales didácticos y las estrategias para integrarlos de manera coherente y alineada. La dimensión relacionada con el desarrollo didáctico se centra en la utilización de estrategias, métodos, herramientas y tecnologías de manera efectiva para fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la habilidad para diseñar, desarrollar y emplear modelos de evaluación en el contexto del aprendizaje y la enseñanza e implementar actividades de autoevaluación y retroalimentación que contribuyan a la mejora del proceso de aprendizaje. Con respecto a la dimensión de los resultados, se considera imprescindible el establecimiento de una comunicación efectiva y el fomento de relaciones de colaboración en diversos niveles con el propósito de lograr una mejora continua en el ámbito de la enseñanza. En el ámbito específico de la mejora, asumir y desempeñar funciones de liderazgo con el objetivo de fomentar el emprendimiento, el desarrollo personal y la superación en el contexto educativo se fija como un indicador esencial, así como el

hecho de que el profesorado pueda desarrollar la identidad personal y profesional con miras a una formación continua e integral. La última de las dimensiones, relacionada con la evaluación, determina que el docente universitario ha de ser capaz de desarrollar intervenciones destinadas a la recopilación de información y evidencias en el ámbito de la docencia, con el propósito de facilitar la reflexión, tanto a nivel individual como colectivo, sobre las acciones innovadoras que se deben iniciar o implementar.

Finalmente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria ha sido un factor determinante para la profesionalización docente, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19. En España, los programas de formación se han adaptado para integrar estas herramientas, lo que ha permitido una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza (Buils *et al.*, 2024). En este sentido, con el fin de establecer propuestas que promuevan la integración entre los currículos y los diversos modelos didácticos empleados por los docentes universitarios, es fundamental considerar que las TIC constituyen un marco de apoyo que contribuye a esta solución. En consecuencia, las prácticas docentes evidencian las vías de articulación de la universidad en su intervención en los problemas reales del entorno, resultando en una sinergia aplicada entre el Estado y sus políticas públicas, el sector productivo y las problemáticas actuales, así como la universidad y sus prácticas investigativas. Así, los distintos contextos socioculturales facilitarían la transformación y resolución de problemas aplicados en el aula (Jiménez *et al.*, 2023).

La implementación de plataformas digitales y el uso de metodologías innovadoras como el aprendizaje invertido han sido esenciales en la formación docente también en Italia (Musicco *et al.*, 2023). Sin embargo, las fuentes digitales utilizadas por los docentes, principalmente textos y trabajos, no son las que prefieren los estudiantes para el aprendizaje, siendo España uno de los países del ámbito de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que hace un empleo más intensivo de las mismas, si bien es verdad que lo hace sin un grado de satisfacción suficiente por parte del estudiantado (Tejedor *et al.*, 2023).

1.4. Desafíos

A pesar de los avances en la profesionalización docente durante estos últimos cinco años, tanto España como Italia enfrentan en el momento actual desafíos importantes. En España, persiste la necesidad de consolidar programas de formación más integrales que incluyan no solo aspectos pedagógicos, sino también competencias interpersonales y de gestión (Martínez-España *et al.*, 2024). El profesorado universitario debe estar debidamente preparado y actuar con rigor frente a los desafíos que enfrenta en su labor cotidiana. En este sentido, es fundamental seguir incidiendo en la necesidad de mejora de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que debe poseer el profesorado, aspectos que, sin duda, son imprescindibles para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario y afrontar los nuevos retos que plantea la sociedad del conocimiento, en todas sus dimensiones. Asimismo, es importante recordar que una de las mayores responsabilidades de los docentes es la formación de profesionales que respondan de manera ética e innovadora a las demandas del actual entorno laboral (Ruiz-Melero *et al.*, 2020). Pero es importante señalar que los docentes, lejos de tratar de desvincularse de estos presupuestos, reclaman formación por parte de sus instituciones de referencia e insisten en la relevancia de la responsabilidad social universitaria en este tipo de iniciativas, considerándola un componente esencial del modelo formativo institucional dentro de la universidad contemporánea dentro del contexto europeo (Sartor-Harada *et al.*, 2020).

En el caso italiano, la literatura predice que el reto radica en lograr una mayor cohesión entre la evaluación del desempeño y el reconocimiento profesional, así como en superar las barreras burocráticas que dificultan el desarrollo docente (Tejedor *et al.*, 2020). El profesorado universitario en Italia ha hecho un esfuerzo ingente, en los últimos tiempos, para el desarrollo de acciones dirigidas hacia la detección y análisis de las necesidades de los estudiantes noveles, formulando objetivos, celebrando entrevistas, identificando recursos y seleccionando modelos de organización que permitan una autonomía y autorregulación en sus respectivas titulaciones de dichos estudiantes. Sin embargo, este esfuerzo no se está materializando, en estos momentos, en mecanismos que posibiliten la obtención de la correspondiente acreditación para el progreso laboral del docente universitario.

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño y bases documentales

Si bien el objetivo de este estudio ha sido aclarado anteriormente, es esencial concentrarse en una cuestión: la transmisión de conocimientos que impulsa los estudios comparativos. El objetivo es lograr aportes que orienten los procesos de cambio a través de la programación y planificación educativa, en lugar de basarse únicamente en la descripción de los datos obtenidos. Su objetivo es, en este caso, promover iniciativas que prioricen la mejora de los sistemas superiores de enseñanza español e italiano.

En este sentido, el método de trabajo implica la ejecución del proceso de construcción y obtención de un cuerpo estructurado de conocimientos (Caballero *et al.*, 2016). De esta forma, a la luz de los datos, el objeto de estudio y la estructura organizativa de los sistemas universitarios italiano y español, el método comparado es el idóneo para el abordaje de la cuestión que se plantea en este trabajo.

En primer lugar, el objeto del método comparado en esta investigación se circunscribe, a los sistemas de enseñanza superior universitaria en España y en Italia. Dicho objeto se completa con la determinación de las diferencias y semejanzas interterritoriales que puedan existir, detectando tendencias derivadas del análisis. Por último, el método trata, en sí mismo, de profundizar en el conocimiento de los sistemas educativos superiores de ambos países, obteniendo datos que puedan servir de base a las políticas públicas, con una clara orientación a la mejora y al cambio educativo.

Las variables analizadas se circunscriben a los valores de los diferentes indicadores, que se especificarán más adelante. Mediante la comparación, se obtienen datos cualitativos de corte descriptivo que se pondrán en relación mediante la visibilización de puntos en común o de disparidad con respecto al objeto de estudio. Finalmente, para la extracción de los parámetros que conforman el constructo «profesionalización docente universitaria», se acudió a los documentos de referencia en los respectivos países. En el caso de España, las categorías se derivaron del Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario (DOCENTIA), publicado por la ANECA (2021). En el caso italiano, se procedió a la revisión de la publicación *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria* (ANVUR, 2023). Ambos documentos son equiparables, pues cumplen las condiciones establecidas para el empleo del método comparado descrito, situándose en un rango normativo equivalente tanto en Italia como en España.

2.2. Procedimiento

La adopción de la metodología comparatista implica el seguimiento de una serie de fases (Caballero *et al.*, 2016) que pueden agruparse en dos grandes bloques: (a) el diseño metodológico para la selección del problema, formulación de presupuestos de partida y elección de la unidad de análisis; (b) investigación propiamente dicha para las fases descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y prospectiva.

La delimitación y justificación del área de estudio (sistemas educativos universitarios español e italiano) y la definición de los principales conceptos, los axiomas asumidos y la delimitación de la realidad educativa a estudiar (profesionalización docente) ha sido descritos en el punto anterior. Las fases del segundo bloque se desarrollan en los siguientes apartados. De esta forma, los resultados muestran, dentro de las fases descriptiva e interpretativa, la presentación de los datos sobre la unidad de análisis y la búsqueda de causas y factores que correlacionan. Por otra parte, la discusión establece las semejanzas y diferencias entre los procedimientos de profesionalización docente en uno y otro sistema educativo y extrae conclusiones, ofrece propuestas de mejora y establece líneas de acción para el avance del conocimiento en el campo de estudio que nos ocupa. La delimitación de los componentes de la unidad de análisis se realiza mediante el árbol de parámetros, que se incluye en el siguiente apartado.

Por último, se contó con la participación de profesorado universitario español e italiano, que aclararon términos y plantearon el estado de la cuestión en relación a la profesionalización docente en sus respectivos países, de forma que la comparación posterior pudiese ser exhaustiva, pertinente y actual.

2.3. Instrumento y análisis de datos

Siguiendo a Caballero *et al.* (2016), se establece un árbol de parámetros que contempla el objeto de estudio, las dimensiones que lo componen, los parámetros en los que se desglosan y los indicadores que es necesario tomar en consideración. El modelo resultante se describe en la Tabla 1.

Tabla 1.
Árbol de parámetros

Objeto	Dimensiones	Parámetros	Indicadores
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	Provisión	Acceso	Figuras
			Requisitos
		Promoción	Figuras
			Requisitos
	Evaluación de la actividad docente	Proceso	Características
			Responsables
		Evidencias	Elementos evaluables
			Desempeños y productos
		Efectos	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
			Desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los indicadores de provisión, tanto las figuras como los requisitos para el acceso y la promoción se contemplan en las normativas aplicables correspondientes. En el presente estudio se plantea la equivalencia entre dichas figuras entre el sistema educativo universitario español y el italiano, a fin de proceder a la comparación efectiva de los procesos, aspectos, uso y consecuencias de una profesionalización docente real en los mismos.

Los indicadores de evaluación suponen el punto clave que permite llegar a las conclusiones y, con ellas, a las propuestas de mejora. En el caso español, estos indicadores se relacionan con la dimensión de desarrollo de la profesionalización docente establecida por la ANECA. En el caso italiano, tanto el proceso de evaluación como los aspectos a evaluar se relacionan con la dimensión de *metodologie e tecnologie per la mediazione didattica* que determina la ANVUR. En ambos casos, las actividades que desarrollan los docentes describen la forma en que confluyen estas dos dimensiones para cada uno de los países en indicadores observables, medibles y comparables, de forma que se haga visible la utilización de estrategias, métodos, herramientas y tecnologías para promover eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores de resultados implican, para el profesorado universitario español, procesos de recopilación de información y evidencia sobre la enseñanza para reflexionar individual o colectivamente sobre las acciones innovadoras a iniciar o implementar. Para el profesorado universitario italiano aplican estos indicadores mediante la dimensión de *documentazione, scholarship e ricerca nell'insegnamento-apprendimento*.

3.Resultados

3.1. Provisión

3.1.1. Acceso

En Italia el primer paso para el acceso a la carrera universitaria son las categorías de investigador temporal (RTD) de tipo A y B, recientemente sustituidas por la figura del Investigador con Contrato Temporal en Titularidad (RTT), introducida por la Ley 79/2022, que unifica las dos figuras anteriores en una única tipología de investigador.

Aunque las universidades italianas aún pueden convocar plazas para RTD-A/B, la reforma del reclutamiento universitario fue introducida mediante el decreto-ley 36/2022, destinado a acelerar la implementación del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia, convertido posteriormente en la Ley 79/2022. Este nuevo sistema de pre-carrera universitaria se describe en el artículo 14.

Para acceder al puesto de investigador, es necesario haber obtenido el título de doctor o equivalente obtenido en el extranjero, junto con publicaciones científicas adecuadas y un currículum que demuestre contribuciones relevantes en el propio campo de competencia.

Este profesorado tiene fundamentalmente obligaciones de investigación, aunque también participa en algunas actividades docentes. El investigador de tipo A se formaliza con un contrato de tres años prorrogables (en una única ocasión) por dos años, para esta prórroga es necesario contar con la valoración positiva tanto de la actividad docente como de investigación.

El tipo B se formaliza en un contrato, no renovable, de tres años. Los investigadores temporales tipo B que se encuentran en el tercer año de contrato y han conseguido la Habilitación Científica Nacional (Abilitazione Scientifica Nazionale, ASN en adelante)

deben superar un proceso de evaluación para poder pasar a un contrato permanente (de profesor de segundo nivel).

Los Investigadores con Contrato Temporal en Titularidad (RTT) representan una nueva figura pensada para simplificar la trayectoria académica. Los RTT firman un contrato inicial de tres años (que puede extenderse hasta seis) con el objetivo de conseguir un puesto de profesor asociado, condicionado a la obtención de la ASN y a una evaluación positiva de las actividades realizadas.

Por otro lado, el profesorado de carrera o profesorado permanente, con obligaciones en docencia e investigación, los Professori di ruolo, están organizados en dos categorías:

- Profesores de primer nivel: profesores ordinarios. (Professori ordinari). Es el profesorado de mayor categoría.
- Profesores de segundo nivel: profesores asociados (Professori associati).

Finalmente, existen otras figuras de profesorado:

- Profesores asistentes (Assistenti di ruolo). Esta categoría está en proceso de extinción.
- Profesores contratados (Professori a contratto). Para hacer frente a necesidades docentes las universidades pueden contratar a profesorado, si tienen la capacidad presupuestaria necesaria.

Tabla 2.
Tipo de profesorado universitario en Italia

Figura	Tipo de contrato	Grado Doctor	Acreditación/ Evaluación	Otros
Investigador tipo A	No permanente	Sí	No	Evaluación no habilitante a los 3 años
Investigador tipo B	No permanente	Sí	No	
Investigador tipo RTT	No permanente	Sí	No	
Profesor asociado	Permanente	Sí	Sí	
Profesor ordinario	Permanente	Sí	Sí	
Contratado	No permanente	No		Expertos altamente cualificados

Fuente: elaboración propia.

En España, las figuras de profesorado universitario están ordenadas en dos vías, el profesorado funcionario y el profesorado laboral.

El primer paso para el acceso a la carrera universitaria ha cambiado tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU (BOE núm. 70, de 23/03/2023). Anteriormente, el acceso se realizaba a través de la figura de Ayudante de Universidad que podía ser convertida, finalizado el doctorado y obtenida la acreditación mediante evaluación externa, en Ayudante Doctor con una duración de 5 años. Ambas con carácter laboral y no permanente.

La reciente reglamentación ha modificado este proceso, haciendo desaparecer la figura de ayudante y eliminando el requisito de la acreditación para el acceso a Ayudante Doctor, por lo que es suficiente haber finalizado el doctorado para poder acceder a estas plazas.

Estos contratos tienen una duración de 6 años, con dedicación a tareas tanto de investigación como de docencia, y en el tercer año deben someterse a un proceso de evaluación que solo tiene un valor orientativo del desempeño ya que no es habilitante.

Finalizado este periodo, se abren dos posibles vías, la laboral y la funcionarial. Para ambas es necesario que el ayudante doctor haya conseguido en este periodo la acreditación, que es realizada, de manera independiente para las dos figuras, por agencias evaluadoras externas.

La vía laboral se cristaliza en diferentes tipos de contrato, entre los que destaca la nueva figura de Profesor Permanente Laboral (que sustituye a los el Profesor Contratado Doctor) con idénticas responsabilidades y deberes que el profesorado funcionario.

La LOSU establece (además de Ayudante Doctor y Profesor Permanente Laboral) otros tipos de contratos de personal docente e investigador que se detallan en los artículos 77 al 87:

- Profesorado Asociado: especialistas y profesionales de reconocida competencia que ejercen su actividad laboral fuera de la universidad.

- Profesorado Emérito: personal docente e investigador jubilado, tanto funcionario como laboral, que haya realizado aportaciones destacadas en docencia, investigación o transferencia e intercambio del conocimiento.

- Profesorado Visitante: docentes e investigadores de otras universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros, que puedan contribuir significativamente al avance en algún aspecto de la universidad de destino.

- Profesorado Distinguido: docentes e investigadores, tanto españoles como extranjeros, que desarrollen su carrera en el extranjero, y cuya excelencia y contribución científica, tecnológica, humanística o artística, sean significativas y reconocidas internacionalmente.

Las figuras de cuerpos docentes universitario (funcionario) no han sufrido ninguna transformación con la entrada en vigor de la LOSU, manteniéndose las tradicionales:

- Catedrático de Universidad. Es la figura de mayor categoría profesional.

- Titular de Universidad.

El resumen de las diferentes categorías profesionales, así como los requisitos para su acceso se describen en la tabla 3.

Tabla 3.
Tipo de profesorado universitario en España

Figura	Tipo de contrato	Grado Doctor	Acreditación/ Evaluación	Otros
Ayudante Doctor	Laboral, no permanente	Sí	No	Evaluación no habilitante a los 3 años
Asociado	Laboral, no permanente	No	No	Especialista de reconocido prestigio
Permanente Laboral	Laboral, permanente	Sí	Sí	
Visitante	Laboral, no permanente	No	No	Contribución significativa al desarrollo de la universidad
Emérito	Laboral, no permanente	Sí	Sí	Reconocimiento internacional
Titular	Funcionario, permanente	Sí	Sí	
Catedrático	Funcionario, permanente	Sí	Sí	

Fuente: elaboración propia.

3.1.2. Promoción

En Italia la promoción, tanto para pasar de investigador tipo B o de RTT a profesor asociado (con contrato indefinido), como de asociado a ordinario, es necesaria la ASN, cuyas características se describen en el Decreto Ministeriale n. 76 de 7 de junio de 2012.

Esta evaluación, organizada por ANVUR, la realizan los *Comisarios nacionales*, seleccionados mediante sorteo dentro de listas elaboradas según criterios y requisitos de alta cualificación científica establecidos por el Ministerio de Universidad e Investigación (MUR) para cada sector y disciplina, aproximadamente cada dos años. Los miembros considerados aptos para desempeñar el rol de comisionado se incluyen en una lista de aspirantes seleccionables por sorteo, de la cual se eligen los cinco miembros de la comisión de evaluación para cada sector. Esta lista se renueva, en promedio, cada dos años.

Los requisitos de alta cualificación científica para la idoneidad como comisionado incluyen: un número elevado de publicaciones científicas (determinadas por valores umbral específicos para cada sector, según el D.M. 589/2018), responsabilidad científica en proyectos de investigación internacionales y nacionales financiados mediante convocatorias competitivas con revisión por pares, dirección o participación en comités editoriales de revistas, colecciones editoriales, enciclopedias y tratados de reconocido prestigio, cargos de enseñanza o investigación (fellowship) en universidades e institutos de investigación extranjeros o supranacionales, premios y reconocimientos por la actividad científica, incluida la afiliación a academias de prestigio reconocido en el sector, entre otros méritos que contribuyan a una mejor definición del perfil científico.

El proceso de evaluación tiene en cuenta la actividad científica, la actividad docente y la experiencia profesional y organizativa, teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

1. Impacto de la producción científica, acreditado por el cumplimiento de los valores umbral del número de publicaciones requeridas para el puesto (D.M. 589/2018).
2. Poseer al menos tres de los siguientes méritos: organización o participación como ponente en congresos científicos; dirección o participación en actividades de

grupos de investigación; responsabilidad en estudios e investigaciones; liderazgo en proyectos de investigación financiados mediante convocatorias competitivas; dirección o participación en comités editoriales de revistas o colecciones; participación en comités académicos en programas de doctorado; asignación formal de cargos de enseñanza o investigación (fellowship) en universidades e institutos de investigación extranjeros o supranacionales; premios, reconocimientos y/o afiliación a academias de prestigio; creación de nuevas empresas (spin-offs) o desarrollo/comercialización de patentes.

3. Evaluación de la calidad de las publicaciones por su originalidad y rigor metodológico, basada en los siguientes criterios establecidos en el D.M. 120/2016:

- a. Coherencia con las temáticas del sector o con temáticas interdisciplinarias pertinentes.
- b. Aportación individual en trabajos colaborativos.
- c. Calidad de la producción científica, evaluada en el panorama nacional e internacional por su originalidad, rigor metodológico e innovación.
- d. Publicación en editoriales, colecciones o revistas de relevancia nacional o internacional con procedimientos transparentes de evaluación.
- e. Número, tipo y continuidad temporal de las publicaciones.
- f. Relevancia de las publicaciones en el sector, considerando sus características específicas y las de los sectores científico-disciplinarios correspondientes.

Una vez finalizada la evaluación, las comisiones transmiten directamente los resultados al Ministerio de Universidad e Investigación, quien gestiona todo el proceso, desde la candidatura hasta la publicación de los resultados, a través de plataformas telemáticas específicas.

El proceso finaliza con una lista cerrada de personas consideradas *aptas* (habilitadas) para cubrir plazas de una determinada categoría. La habilitación tiene una duración de 11 años desde su obtención y los candidatos que participen en un proceso y no alcancen una valoración positiva tienen una penalización de un año.

Finalmente, para alcanzar la categoría de asociado u ordinario, el profesorado debe superar el concurso convocado por la universidad, que regula el procedimiento selectivo para la cobertura de las plazas de profesorado ordinario y asociado, reservado a las personas candidatas habilitadas.

En el caso español, tanto para el acceso como para la promoción en las figuras de profesorado permanente (laboral o funcionario) el profesorado debe poseer la acreditación específica para cada figura, que se consigue a través de un proceso de evaluación de méritos en las dimensiones: investigación (incluyendo transferencia), docencia, formación académica y experiencia profesional, para la cátedra se añade la dimensión liderazgo. La evaluación es realizada por la agencia nacional en el caso de las figuras funcionariales y de las autonómicas (y también nacional) para las laborales.

El proceso de evaluación se describe en el *Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos*. La convocatoria está permanente abierta y no hay un límite de personas que pueden ser acreditadas,

lo serán todas aquellas que alcancen una puntuación mínima en cada de las dimensiones descritas anteriormente.

Las comisiones formadas por entre 7 y 21 personas, serán compuestas principalmente por profesorado universitario en activo. Deben cumplir el requisito de tener 2 sexenios en el caso de los titulares y 3 sexenios en el caso de los catedráticos. En ambos casos es necesario que el último de los sexenios se haya conseguido en los últimos 6 años. El 50 % de los miembros será designado por sorteo, entre el personal en activo que reúna los requisitos descritos anteriormente y el otro 50 % será propuesto por la ANECA tras consulta previa no vinculante a actores relevantes, y estará compuesto por profesorado universitario en activo y otras personas como profesorado de universidades extranjeras, otro personal docente o investigador y/o las personas expertas de reconocido prestigio estarán incluidas en este porcentaje.

Una valoración final negativa conlleva una penalización de 12 meses para poder presentarse de nuevo al proceso de evaluación.

Una vez obtenida la acreditación, el profesorado debe participar en una oposición/concurso convocado por una universidad, que regulará el procedimiento selectivo para la cobertura de las diferentes plazas y a la que podrán presentarse todas aquellas personas que estén acreditadas para esa figura.

3.1.3. Análisis comparativo

El estudio en perspectiva comparada de los parámetros de esta dimensión determina que, tanto para el caso español como para el caso italiano, la situación es muy similar. Las figuras existentes en uno y otro país son equivalentes, con la mínima diferencia de su denominación y, en algunos casos, de los plazos establecidos para la promoción entre las mismas. Esto se explica, en parte, por la pertenencia al espacio europeo de educación superior de las instituciones de educación superior en Italia y en España y, por tanto, la necesaria movilidad entre unas y otras de forma homologable, para lo cual ambos países han hecho un esfuerzo normativo en los últimos años con relación al acceso a los cuerpos docentes.

3.2. Evaluación de la actividad docente

3.2.1. Proceso en Italia

La evaluación de la actividad docente en Italia es realizada de forma interna por las universidades, que establecen los criterios específicos para su valoración. En los últimos años se detecta un interés creciente en las universidades (Felisatti, 2016) que se está materializando en la puesta en marcha de sistemas y procesos para la mejora y evaluación de la práctica docente.

Por otro lado, los procesos de seguimiento y evaluación periódica de los títulos italianos, regulada por el Decreto Ministeriale del 14 ottobre 2021, n. 1154 «Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio» determina la necesidad de evaluar periódicamente los resultados alcanzados en la enseñanza, en la investigación y en la internacionalización.

Para este fin, ANVUR ha elaborado una serie de indicadores para la acreditación periódica que han impulsado la toma de conciencia por parte de las universidades, así como su papel activo para impulsar proyectos que permitan desarrollar la profesionalidad docente.

En esta misma línea ANVUR ha creado dos grupos de trabajo cuyos resultados suponen los primeros desarrollos institucionales en relación al desarrollo profesional docente y la calidad de la docencia, el primero entre 2015 y 2017, coordinado por el profesor Ettore Felisatti de la Universidad de Padua, denominado «QUARC_docente» (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario) cuyo objetivo era la identificación de las vías para el desarrollo profesional docente así como para el establecimiento de sistemas de reconocimiento de la docencia de calidad. Las conclusiones de este grupo de trabajo, junto con las sugerencias de acción se recogen en el documento «Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università».

El segundo de los grupos, coordinado por el profesor Ettore Felisatti (Universidad de Padua) y la profesora Loredana Perla (Universidad de Bari Aldo Moro), denominado «Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria» (2021-2023), tenía como objetivo (entre otros) establecer las directrices para los sistemas de reconocimiento y mejora de las habilidades docentes en la enseñanza universitaria. Estas líneas estratégicas se recogen en el documento «Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria».

Ambos documentos sientan las bases para establecer los procesos de evaluación docente, aunque ambos resultan aún muy genéricos y no se concretan elementos obligatorios, ya que en ambos casos se trata de recomendaciones o líneas estratégicas generales.

3.2.2. Evidencias en Italia

Las dimensiones y los indicadores asociados se describen en la tabla 4.

Tabla 4.
Dimensiones para la evaluación de la docencia en Italia

DIMENSIÓN	INDICADORES
Planificación	Definición de objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, estructura, materiales didácticos y estrategias para su organización
Metodologías y técnicas de enseñanza aprendizaje	Actividades de enseñanza y aprendizaje, métodos e instrumentos. Estrategias para la atención a la diversidad.
Evaluación y feedback	Planificación, estrategias e instrumentos de evaluación sumativa y formativa, procedimientos para la devolución de feedback para la mejora, tanto del aprendizaje como de la enseñanza
Documentación, scholarship e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje	Intervenciones para recabar información y pruebas sobre didáctica para reflexionar individual o colectivamente sobre acciones innovadoras a iniciar o implementar
Aprendizaje y desarrollo profesional continuo	Desarrollo de la identidad personal y profesional en una óptica de formación y crecimiento continuo y holístico
Comunicación y asociación	Comunicación eficaz y desarrollo de asociaciones y relaciones a varios niveles para la mejora continua de la docencia

Fuente: Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR, 2024.

3.2.3. Proceso en España

En España la obligatoriedad de evaluar las actividades docentes se recoge en la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), que, a su vez encarga a la ANECA y a los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas la responsabilidad de estos procesos evaluativos. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema

Universitario (LOSU), en su artículo 5, «La calidad del sistema universitario», establece que el aseguramiento de la calidad es una responsabilidad compartida entre las universidades, las agencias de evaluación y las Administraciones Públicas con competencias en esta materia.

La evaluación de la actividad docente se realiza de forma interna por cada universidad, que debe disponer de un procedimiento acreditado por las agencias autonómicas o nacional conforme a las directrices determinadas en el modelo Docentia (ANECA, 2021) y que se desarrolla conforme al Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y al Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios

El programa DOCENTIA ofrece a las universidades un marco de referencia para el diseño de modelos de evaluación docente del profesorado. Tal y como se indica en este programa, la garantía de la calidad de la actividad docente es una cuestión que ha ido ganando relevancia en los últimos años, convirtiéndose en un tema de vital importancia para la mejora de las universidades. Dentro del actual ordenamiento español, la responsabilidad de garantizar la capacitación del profesorado y la evaluación de su actividad docente es competencia de las instituciones de educación superior.

Por esta razón, las universidades deben contar con procedimientos que permitan valorar el desempeño docente del profesorado. Esta evaluación resulta especialmente relevante en la medida en que la calidad de la actividad docente repercute directamente en la calidad de las enseñanzas y está directamente relacionada con los procedimientos desplegados por la institución para la formación del profesorado y el apoyo a la innovación docente, así como con los estándares de desempeño del marco para el desarrollo profesional docente.

3.2.4. Evidencias en España

El proceso de evaluación del profesorado está, por tanto, definido dentro del marco estratégico de cada universidad y, en concreto, de la política en materia de profesorado de la institución, formando parte del sistema de garantía interna de calidad como un elemento más para garantizar la calidad tanto de las enseñanzas que imparte como de la institución en su conjunto. El programa Docentia contempla las siguientes dimensiones y subdimensiones:

Tabla 5.
Dimensiones para la evaluación de la docencia en España

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
Planificación	Organización y coordinación de la docencia
	-Modalidades de organización de la enseñanza
	-Coordinación de actuaciones docentes
	Planificación de la enseñanza y del aprendizaje
	-Contenidos del programa
	-Resultados de aprendizaje
	-Actividades de aprendizaje/formativas
	-Criterios y métodos de evaluación
	-Materiales y recursos para la docencia
Desarrollo de la enseñanza	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas
	Procedimientos de evaluación aplicados
Resultados	Objetivos formativos logrados
	Formación e innovación
	Revisión y mejora

Fuente: Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario. ANECA, 2021.

3.2. 5. Efectos de la evaluación docente

En Italia los efectos de la evaluación docente a nivel individual no tienen efectos a nivel individual dependen de cada universidad, que pueden otorgar reconocimientos individuales a través de mecanismos internos, como incentivos económicos o reconocimientos oficiales, para premiar el compromiso y la excelencia en la enseñanza. Sin embargo, estas prácticas pueden variar significativamente entre las distintas instituciones y no existe un sistema uniforme a nivel nacional similar al «quinquenio docente» español. La evaluación de la eficacia de la enseñanza se realiza generalmente mediante cuestionarios de evaluación por parte de los estudiantes, pero estos instrumentos no conducen automáticamente a un reconocimiento directo y/o individual, y además presentan numerosas limitaciones metodológicas (Vinci, 2024).

La evaluación docente tiene algunas implicaciones en lo que se refiere a los procesos de calidad de centros y títulos, en los procesos de evaluación AVA3. Sin embargo, en estos procesos de evaluación, los indicadores que se utilizan están más relacionados con los porcentajes de estudiantes graduados en el periodo, así como de su empleabilidad al año y a los 3 años de finalizar los estudios y con los indicadores de calidad de la investigación del cuerpo docente. También se utiliza un indicador en relación a la satisfacción de los estudiantes, pero en términos generales con el curso de estudio, no tanto con cada docente en particular.

En este sentido, la preocupación por el incremento de la calidad docente parece que tiene más que ver con la forma en que esta actividad repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

En España los resultados de la evaluación docente sí tienen efectos a nivel individual. En primer lugar, con el reconocimiento de los denominados quinquenios docentes. Este reconocimiento que en su concepción estaba diseñado como un instrumento para reconocer y premiar la docencia de calidad (con un complemento económico), ha evolucionado como un derecho de todo el profesorado universitario, que en la realidad solo debe acreditar haber impartido docencia en el periodo de 5 años. Por esta razón, a pesar de ser, sobre el papel, un método para el reconocimiento de la docencia, en la realidad no tiene ese carácter.

En segundo lugar, si la universidad a la que pertenece el profesorado tiene un sistema de evaluación de la actividad docente acreditado según el programa Docentia, puede obtener una valoración de su actividad docente.

El resultado de este proceso evaluativo, debería servir principalmente al profesorado para conocer en qué punto del marco de desarrollo profesional se encuentra, cuáles son sus principales fortalezas y cuáles son los aspectos que debe mejorar. En resumen, debería servir para planificar y orientar la progresión de su desarrollo profesional docente.

También debería servir para que la universidad pudiera tomar decisiones respecto a las acciones a realizar, tanto en lo que se refiere a planificar las acciones más apropiadas en relación al apoyo a la formación y la innovación docente como al reconocimiento del profesorado que ha obtenido las mejores valoraciones.

En tercer lugar, los resultados de estas evaluaciones docentes también tienen una repercusión parcial a nivel individual por el reconocimiento que tienen en los procesos de evaluación para la acreditación a las diferentes figuras docentes que se realizan a través del programa Academia de la ANECA.

Para finalizar, en España la evaluación docente también tiene implicaciones en otros procesos de evaluación instituciones. Así, diferentes aspectos de la actividad docente y su evaluación (mediante las encuestas de satisfacción con la actividad docente realizada por los estudiantes) son tenidos en cuenta en los procesos de evaluación periódica de los títulos universitario, también en este caso de forma global sobre el conjunto de profesorado implicado en la docencia del título.

3.2.6. Análisis comparativo

Los procesos de evaluación en España e Italia recogen paralelismos en cuanto al proceso, por tratarse de procedimientos internos que han de efectuar las respectivas universidades, lo que determina un punto fundamental en común: la responsabilidad de dicho proceso recae en la institución educativa. Por otra parte, las evidencias de la evaluación determinan tanto elementos evaluables («dimensiones» tanto para la ANECA como para la ANVUR) y desempeños y productos («indicadores» para la ANVUR y «subdimensiones» para la ANECA) entre las que se podrían establecer concomitancias de forma clara.

La diferencia fundamental, además, se hace visible en el parámetro de los efectos que la evaluación supone en el caso español y los que tiene en el caso italiano, pues mientras que en primero implica la toma de decisiones del profesorado en cuanto a su desarrollo profesional, desde el punto de vista pedagógico y laboral, aplicando incluso para una mejor retribución salarial, en el segundo se circunscribe a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. Conclusiones

El desarrollo profesional docente en las universidades de Italia y España ha comenzado a ocupar un lugar más destacado en los últimos años, impulsado por reformas legislativas, estrategias institucionales y un interés creciente entre los académicos. Ambos sistemas impulsan la formación, la innovación y la evaluación docente como componentes clave de la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, no consigue equipararse con la importancia histórica y estructural que se otorga al desarrollo investigador.

Este desequilibrio parte de la misma terminología utilizada para diferenciar entre «actividad investigadora» y «carga docente», que refuerza la idea de que la investigación es el verdadero motor de la carrera académica, relegando la docencia a un papel secundario, considerándose más como una *carga* que como una actividad primordial para la institución en su inexcusable función formadora.

Paradójicamente, la docencia universitaria es la única actividad educativa para la que no se exige una preparación didáctica específica. A diferencia de la investigación, que requiere formación y desarrollo continuos, los docentes universitarios pueden iniciar su carrera (y continuar en ella) sin haber recibido ninguna formación pedagógica, lo que evidentemente tiene sus efectos sobre la calidad de la enseñanza. Adicionalmente, el sistema de quinquenios se concede de forma prácticamente automática a todos los docentes, independientemente de su esfuerzo o compromiso con la mejora de la calidad educativa, lo que genera un desincentivo para aquellos que realmente buscan innovar y mejorar su práctica docente.

Aunque ambos países, tratan de impulsar el desarrollo profesional docente, hay diferencias significativas en sus sistemas y estrategias. España aparenta estar más avanzada, principalmente debido a una mayor formalización y visibilidad de sus políticas evaluativas. Sin embargo, esta percepción podría ser engañosa, ya que, en la práctica, la investigación sigue teniendo un peso mucho mayor en la progresión profesional del profesorado.

Italia y España enfrentan el reto común de superar esta brecha entre las intenciones y su puesta en práctica en la realidad, garantizando que la docencia reciba un reconocimiento equiparable al de la investigación, mediante la implementación de medidas concretas que fomenten un cambio tanto en las estructuras institucionales como en la percepción cultural sobre la relevancia de la enseñanza en la educación superior. Proponemos las siguientes:

1. Equiparar los sistemas de evaluación de la docencia y la investigación: Una prioridad fundamental es establecer sistemas que otorguen un peso equilibrado a la docencia y la investigación en los procesos de evaluación y promoción. Actualmente, la investigación domina el sistema de recompensas, relegando la docencia a un plano secundario. Este desequilibrio perpetúa la idea de que la enseñanza es menos valiosa. Un sistema equitativo debe incluir indicadores claros y específicos para evaluar la calidad de la docencia, de forma que su impacto en la carrera profesional sea tangible y significativo.
2. Fomentar y recompensar la formación y la innovación desde el punto de vista del scholarship of teaching and learning: La profesionalización docente requiere promover programas de formación continua que con un enfoque SoTL, se centren en la innovación pedagógica, el uso de tecnologías educativas y el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas, recompensando a los docentes que participen con incentivos económicos, certificaciones reconocidas o mayores oportunidades de promoción profesional.

3. Mejorar los sistemas de evaluación docente: Los sistemas de evaluación docente deben ser más rigurosos, inclusivos y orientados al desarrollo profesional. En lugar de centrarse únicamente en métricas cuantitativas, es necesario adoptar métodos que incluyan revisiones por pares, análisis de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y evidencias de innovación pedagógica. Estas evaluaciones deben proporcionar retroalimentación útil que guíe a los docentes hacia una mejora continua en su práctica profesional.

4. Reconocer y recompensar adecuadamente la docencia de calidad: Reconocer la excelencia docente es crucial para motivar a los profesores a mejorar continuamente. Las universidades deberían establecer premios específicos para la docencia de alta calidad, así como garantizar que los méritos docentes tengan un impacto significativo en las promociones y en el acceso a recursos institucionales.

5. Promover un cambio cultural: El reconocimiento de la docencia requiere de un cambio cultural que debe ser promovido desde los niveles más altos de la administración universitaria. No hay que olvidar su importante impacto social, la formación de los futuros profesionales es una de las responsabilidades más significativas de las universidades.

6. Establecer sistemas claros, objetivos y realistas para la promoción del desarrollo profesional docente: Finalmente, es esencial diseñar sistemas de promoción profesional que sean claros y objetivos, con criterios que reconozcan tanto la calidad docente como los logros en investigación. Estos sistemas deben ser realistas en cuanto a las expectativas y plazos, evitando procesos burocráticos excesivos que desincentiven la participación. Además, es crucial que las instituciones ofrezcan apoyo estructural, como mentores y recursos, para que los docentes puedan cumplir con los estándares establecidos.

En resumen, tanto Italia como España han dado pasos importantes hacia el fortalecimiento del desarrollo profesional docente universitario. Sin embargo, es necesario un esfuerzo coordinado y sostenido para garantizar que la docencia alcance el mismo nivel de reconocimiento y valoración que la investigación. Solo a través de un enfoque integral que combine reformas estructurales, incentivos individuales y un cambio cultural, será posible transformar el panorama educativo y mejorar la calidad de la educación superior.

5. Referencias

- Abellán Roselló L. y Fernández Rodicio C.I. (2023). Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el Modelo de Calidad de Situación Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 821-831. <https://doi.org/10.5209/rced.80155>
- Álvarez-Ferrándiz, D., Avalos García, I., Cuevas-López, M. y Fernández Cruz, M. (2022). Retos de la profesionalización docente en educación superior. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 513-518. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2409>

- ANECA (2021). *Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario*. ANECA. <https://www.aneca.es/sistema-garantia-calidad-docencia>
- Barrientos de Bojórquez, N.A. (2024). Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. *Revista Científica Del Sistema De Estudios De Postgrado De La Universidad De San Carlos De Guatemala*, 7(1), 113–126. <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>
- Buils, S., Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F.M. y Sánchez-Tarazaga, L. (2024). La formación digital en los programas de iniciación a la docencia universitaria en España: un análisis comparativo a partir del DigComp y DigCompEdu. *Educación XX1*, 27(2), 37-64. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38652>
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6559980.pdf>
- Cervantes Mata, C.M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e617. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Felisatti, E. (2016) Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In Rivoltella P.C., Felisatti E., Di Nubila D., Notti A.M., Margiotta U. (a cura di). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, M., Lombardo, B.M., Perroteau, I., Zabalza, M. y Capogna, S. (2019). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in università*. ANVUR. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>
- Felisatti, E. y Perla, L. (coords.) (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR. <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Jiménez Becerra, I., Canales Reyes, R., Agudelo Marín, A. y Andrade Vargas, L.D. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49, e251276. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Linares González, E.E., García Monroy, A.I. y Martínez Allende, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e109. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>

- Martínez-España, R., Muñoz-Ortega, A., Cantabella, M. y Ayuso, B. (2024). Diseño de acciones formativas para mejorar las competencias digitales del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 117-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.575071>
- Musicco, D., Dominici, P., Sarasqueta, G., Gato, M.J., Silveira, M.J. y Díaz Cuesta, J.F. (2023). La nueva educación universitaria en línea: de lo emocional a la espectacularización. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 508-538. <https://doi.org/10.4185/rlds-2023-1980>
- Rodríguez-Legendre, F.L. y Fernández-Cruz, F.J. (2024). ¿Están preparados los docentes universitarios españoles para innovar? *Estudios Sobre Educación*, 47, 171-200. <https://doi.org/10.15581/004.47.008>
- Rivero, E., Bustos, C., Zúñiga, G. y Carmenate, L. (2019a). La profesionalización docente, desde la dimensión pedagógica. Una estrategia para la gestión de la calidad universitaria. *Conference Proceedings UTMACH V.3(1)*, 424-432. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/18043>
- Rivero, E., Carmenate, L. y León, G.Á. (2019b). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176. <http://bit.ly/4hcsRvZ>
- Ruiz-Melero, M.J., Bermejo, R., Rumbo Arcas, M.B., Gómez Sánchez, T.F. y Alfredo Moreira, M. (2020). Competencias docentes en la educación superior: ¿qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, 63, 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Teixeira de Oliveira, C.L., Faustino, A., Rubio Vargas, I., Wongo Ngungula, E. y Diéguez Batista, R. (2023). Los modelos de profesionalización del docente universitario: un análisis comparativo. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 75-89. <https://bit.ly/3CjaoyW>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A. y Tusa, F. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8, 48. <https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Van Damme, D., Zahner, D., Cortellini, O., Dawber, T. y Rotholz, K. (2023). Assessing and developing critical-thinking skills in higher education. *European Journal of Education*, 58, 369-386. <https://doi.org/10.1111/ejed.12563>
- Vinci, V. (2024). Valutazione, cultura della qualità e partnership con gli studenti in Università. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 066-074. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-08>

12



Profesionalización docente en México: Análisis comparativo entre la Reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana

Teacher Professionalization in Mexico: A Comparative Analysis of the New Educational Model Reform and the New Mexican School

Zaira Navarrete-Cazales*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44077

Recibido: **15 de enero de 2025**

Aceptado: **3 de marzo de 2025**

* **ZAIRA NAVARRETE-CAZALES:** Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Profesora-Investigadora Titular de tiempo completo adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora Nacional del SNII, Nivel 2, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Sus investigaciones se centran en: 1) Identidad, políticas y procesos de formación en la Educación Superior, 2) Innovación educativa con Tecnologías Digitales Avanzadas e Inmersivas, 3) Historia y perspectiva de la pedagogía, 4) Educación comparada e internacional. Es Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada-World Council of Comparative Education Societies, ONG de la UNESCO, y Presidenta Honoraria de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>. **Datos de contacto:** E-mail: znavarrete@filos.unam.mx

Resumen

La formación docente constituye un pilar fundamental para alcanzar la calidad educativa en el estudiantado. Por ello, las políticas educativas enfocadas en la profesionalización docente deben considerar el desarrollo de competencias profesionales tanto en la formación inicial como en la continua, estableciendo procesos de evaluación orientados a fortalecer la práctica pedagógica. El objetivo del presente artículo es realizar un análisis categorial de las políticas educativas dirigidas a la formación docente en México, considerando la reforma educativa de 2013, conocida como el «Nuevo Modelo Educativo», y la reforma de 2019, denominada «Nueva Escuela Mexicana». Se exponen las orientaciones de capacitación inicial y continua, la normativa oficial, y los sistemas de evaluación del desempeño vinculados a estas reformas. Para ello, se utilizó una metodología comparativa que permite identificar similitudes y diferencias, con el propósito de identificar tendencias relacionadas con la profesionalización docente. Los resultados evidencian la existencia de desafíos pendientes para implementar estrategias orientadas a mejorar las áreas de oportunidad del profesorado, promoviendo sistemas flexibles de evaluación y la creación de incentivos bajo un enfoque equitativo.

Palabras clave: profesionalización docente; formación inicial; formación continua; evaluación del desempeño; reforma educativa

Abstract

Teacher training is a fundamental pillar in achieving educational quality among students. Therefore, educational policies aimed at teacher professionalization must consider the development of professional competencies in both initial and continuing education, establishing evaluation processes oriented toward strengthening pedagogical practice. This article aims to conduct a categorical analysis of educational policies related to teacher training in Mexico, focusing on the 2013 educational reform, known as the "New Educational Model," and the 2019 reform, referred to as the "New Mexican School." The study examines guidelines for initial and continuing training, official regulations, and performance evaluation systems associated with these reforms. A comparative methodology was employed to identify similarities and differences, with the objective of determining trends related to teacher professionalization. The findings highlight existing challenges in implementing strategies aimed at enhancing opportunities for educators, promoting flexible evaluation systems, and developing incentive structures within an equitable framework.

Keywords: teacher professionalization; initial training; continuous training; performance evaluation; educational reform.

1. Introducción

La profesionalización docente se encuentra vinculada con la calidad educativa, concepto que puede ser variable y que depende de un espacio y un tiempo, así como de las ideologías políticas instauradas en el contexto en el que se analiza (Guzmán, 2020; Monarca, 2012); para fines del presente trabajo la *calidad educativa*, se entiende como un proceso permanente dirigido hacia la optimización de la actividad profesional, vinculado a la promoción y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, siendo un mejoramiento progresivo y continuo, por lo que dicho vínculo requiere del establecimiento de una serie de políticas que orienten la enseñanza en las instituciones de los diversos niveles formativos así como en los centros de capacitación teniendo como objetivo instruir a los profesores tanto en su trayecto inicial como de manera continua.

Una serie de estudios señalan que la calidad del trabajo docente impacta de forma significativa y directa en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los estudiantes y con ello en el ascenso y descenso de los resultados educacionales, por esta razón, la formación inicial y continua de los profesores se presenta como un factor de suma importancia «en el mejoramiento de los procesos escolares y la generación de experiencias estimulantes de aprendizaje para los alumnos» (UNESCO, 2017, p. 4).

El desarrollo de una *formación profesional* implica la preocupación y ocupación sobre la transformación de conocimientos, que enriquecen la profesión otorgando una utilidad, saberes y el perfeccionamiento de la práctica educativa (Díaz-Barriga, 1997; Navarrete, 2011). Este proceso, lejos de ser acabado, requiere de una capacitación constante que fortalezca y potencie dichas habilidades. La profesión, como campo de conocimiento, se centra en la ejecución de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que las disciplinas académicas constituyen un campo teórico con fines epistemológicos específicos, desarrollados por comunidades académicas con tradiciones y posicionamientos propios. Así, la formación profesional se presenta como un espacio de construcción en el que convergen perspectivas disciplinares y enfoques multirreferenciados, dando lugar a un proceso contextualizado y en permanente transformación (Navarrete y Buenfil, 2018).

De esta manera, la reflexión sobre la *profesionalización docente* invita al análisis de distintas variables sobre el papel que cumple el profesorado en las instituciones, mismo que retoma la importancia del contexto social y cultural en donde se desempeña, así como las competencias y habilidades científicas, sociales y pedagógicas que deben adquirir para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las sociedades del conocimiento (Imbernón y Guerrero, 2018). En este sentido, la profesionalización docente se relaciona con una serie de experiencias de aprendizaje, que son conscientes y planificadas, orientadas a otorgar un beneficio a los actores escolares, a través de la renovación de conocimientos, habilidades y actitudes que son cruciales para el diseño, establecimiento y evaluación de los contenidos formativos (Pavié, 2011; Baloco, 2020)

En esta tesitura, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó, en el año 2004, una serie de retos relacionados con la alineación de la formación de profesores con las reformas de enseñanza y la actualización de las fuerzas laborales existentes (Castro, 2017). De esta manera, las políticas educativas retoman tres preceptos esenciales:

- 1) Otorgar los marcos institucionales que permitan guiar la formación docente, fortaleciendo la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior.
- 2) Asegurar la calidad de los procesos formativos por medio de la elaboración de marcos institucionales orientados a determinar el perfil de los docentes, así como el sistema de evaluación y acreditación de los procesos de formación inicial (UNESCO, 2017).
- 3) Definir los lineamientos que guíen la formación continua de los docentes, asegurando la optimización y disponibilidad de los recursos para llevar a cabo un proceso de calidad (UNESCO, 2017).

El tema de la profesionalización docente tiende a orientarse hacia la constitución de agendas en la política educativa, dicha situación no solo se presenta en Latinoamérica sino en todas las latitudes, de esta forma «el sentido de la profesionalización docente es un objeto de lucha en donde interviene una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar» (Tenti, 2007, s/p). Esto implica responder a cuestionamientos sobre el tipo de profesional que se busca formar, así como analizar las estrategias y lineamientos que deben establecerse en función del contexto sociohistórico en el que se pretenden desarrollar (Ducoing, 2022).

En el caso de México, actualmente las disposiciones orientadas a la formación docente se exponen en el Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, por lo que se establece que una formación continua permite a los profesores alcanzar un pleno desarrollo profesional, lo que impacta de manera positiva en la calidad educativa y en el trabajo realizado al interior de las aulas, «con el fin de dar certidumbre y coherencia a la labor docente» (SEP, 2019), en este sentido, se han emitido una serie de lineamientos que recaen en la elaboración de planes y programas de actualización, estableciendo criterios para lograr la excelencia educativa.

Es fundamental resaltar que, uno de los retos de la labor educativa se centra en comprender la velocidad de los cambios de la sociedad del siglo XXI lo que requiere de una constante actualización y oportunidades de mejora, por lo que la formación continua debe ser un derecho del personal docente y de todo aquel que interviene en el quehacer educativo (SEP, 2019: 207).

Con base en lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis categorial de las políticas educativas dirigidas a la formación docente en México. Para ello, se retomarán la reforma educativa de 2013, denominada *Nuevo Modelo Educativo*, y la reforma de 2019, actualmente vigente, conocida como *Nueva Escuela Mexicana*. Se analizará el enfoque de capacitación inicial y continua, la normatividad oficial y la evaluación del desempeño docente.

2.Marco conceptual

2.1. Profesionalización docente

La integración del concepto de profesionalización docente al campo educativo tiene un origen ubicado en 1980, siendo producto de una serie de procesos de reforma promovidos por las maneras no solo de capacitación, sino también del campo educativo y el mundo social en general, configurando un marco de discursos, políticas y prácticas que giran en torno al trabajo profesional (Monarca, Mera, Álvarez y Gorostiaga, 2024).

Así, los cambios sociales impactan en la transformación de los sistemas educativos que influyen en el trabajo de los profesores al interior de las aulas, dichas variaciones son la base de la constitución de la identidad docente, por lo que se visualiza una distancia entre la concepción que estos actores escolares hacen sobre su vocación, su función y la realidad en la práctica (Tenti, 2007).

Es importante señalar que los docentes participan en el proceso de capacitación de manera activa negociando, interpretando, contextualizando y reformando las normas con los requerimientos de la práctica que se vinculan con valores, ideas y concepciones educativas propias (Matarraz, 2022), que les permiten mejorar su práctica profesional en las aulas y con los alumnos.

Así, la profesionalización docente ofrece un marco simbólico por el cual se configura una vinculación entre lo que dictan las políticas públicas y la actividad de los docentes en las escuelas, que permiten reforzar la identidad y el funcionamiento en el campo educativo, contribuyendo en el desarrollo de habilidades orientadas a la toma de decisiones (Monarca, *et al.*, 2024).

Monarca (2017), hace alusión a una vinculación entre profesionalismo y profesorado en donde se destaca la importancia de desarrollar las siguientes habilidades:

- a) Comprensión de la sociedad por medio de herramientas analíticas y heurísticas.
- b) Integración de conocimientos especializados en tareas relacionadas con las funciones docentes.
- c) Análisis de los saberes y habilidades para tomar decisiones diversas sobre los problemas o situaciones que se presentan en el ámbito educativo.
- d) Desarrollo de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos para el planteamiento de prácticas fundamentadas.
- e) Integración de la comunidad en los proyectos escolares, que toma como base la constitución de aprendizajes significativos.

Bajo la premisa de mejorar la calidad educativa, diversos organismos han planteado la necesidad de que el profesorado se transforme con el objetivo de construir los aprendizajes que los estudiantes requieren para desenvolverse plenamente, con base en una efectividad vinculada con una formación pedagógica que se circunscribe a las materias o asignaturas abordadas en el aula (Monarca, *et al.* 2024), a ello se suma el análisis de las tendencias, exigencias y demandas que se plantean en las sociedades del conocimiento, la concreción de habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas y la gestión de información (Pacheco y Alatorre, 2018).

Con base en lo planteado se puede dar cuenta de que la profesionalización docente se concibe como un proceso complejo y multifacético que implica un desarrollo continuo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores, en donde se formulan interrogantes sobre la naturaleza de la formación, sus fundamentos y alcances (Ducoing, 2022; Navarrete, 2022) y se orienta, como uno de los objetivos principales, al mejoramiento del desempeño en el aula y a la transformación de los sistemas educativos. Dicho proceso no solo engloba la formación inicial que los docentes reciben antes de ingresar al sistema educativo, sino también a su formación continua y al perfeccionamiento a lo largo de su carrera profesional.

Así, esta profesionalización no se presenta como un fenómeno aislado, sino que está íntimamente vinculada con los factores sociales, económicos y políticos que configuran el contexto en el que los profesores desempeñan su labor. Una capacitación docente efectiva requiere un compromiso tanto de los educadores como de las instituciones educativas y los gobiernos, con el objetivo de garantizar una formación de calidad que responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

2.2. Formación inicial

La profesionalización de los docentes comienza con el establecimiento de políticas encaminadas a la formación inicial, en donde las instituciones de educación superior cobran relevancia estableciendo una serie de preceptos orientados a la selección, desarrollo profesional y capacitación de los docentes noveles. De esta manera, la formación en los centros educativos se encuentra orientada a la adquisición de los conocimientos fundamentales sobre pedagogía, didáctica, psicología educativa y ciencias sociales.

Es menester resaltar que dicha instrucción se carga de una influencia de valores y actitudes que los profesores universitarios transmiten a sus estudiantes, estos pueden ser implícitos o explícitos, e influyen en la práctica profesional de los futuros profesores (Díez, 2020), logrando con ello que los futuros docentes tengan un acercamiento a la realidad del ejercicio, conformando así una identidad profesional a partir de diferentes experiencias (Vásquez, Barragán y Ossa, 2022).

En este sentido, la formación inicial del profesorado se encuentra conformada por los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas y por una serie de valores que influyen en la labor profesional como educadores, estos elementos son clave al momento de plantear las políticas educativas que rigen a las instituciones públicas (Álvarez, Vásquez y Rodríguez, 2016; Díez, 2020).

Así, la formación inicial docente se presenta como un campo complejo «en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos» (Marcelo y Vaillant, 2018, p.2), conformado por una serie de elementos que marcan una influencia en la manera en la que se preparan los profesores, como a) las tendencias políticas, b) la relación existente entre la inserción docente y el desarrollo profesional, c) las instituciones que se encargan de las trayectorias formativas (educación superior y centros educativos), y d) la transformación del currículo escolar.

En esta tesitura cada nación debe centrarse en realizar un diagnóstico que permita conocer el nivel de desarrollo de los futuros docentes con el objetivo de generar instancias de formación que den cuenta de un intercambio y reflexión sobre lo que es la práctica educativa, retomando experiencias diversas que se han dado a nivel regional y mundial (UNESCO, 2022). Es decir, ante los nuevos escenarios que plantean las sociedades del conocimiento, los centros educativos responsables de la formación docente deben reestructurar sus modelos y diseñar propuestas que favorezcan la formación de profesionales capaces de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades pertinentes a lo largo de su trayectoria en el ámbito escolar.

2.3. Formación continua

En la trayectoria profesional de los docentes, la formación continua se establece como un medio permanente de obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ofrece durante toda la vida laboral de estos, desde su inicio hasta el momento de

su jubilación (Gárete y Cordero, 2019). En este sentido, la capacitación funge como un elemento indispensable que conlleva al mejoramiento continuo de la práctica educativa (Aguirre, Gamarra, Lira, Carcausto, 2020).

La formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva, propiciando el desarrollo de competencias profesionales (Aguirre, *et al*, 2020).

De esta manera, la formación continua consiste en un proceso que implica una reflexión constante en donde los docentes analizan su propia práctica educativa «con el objetivo de generar un conocimiento superior, que ayude a mejorar e innovar su actividad diaria» (Gárete y Cordero, s/p, 2019), dicha capacitación se relaciona con la actualización disciplinar, del contenido curricular, la comprensión de las reformas o la transformación de las estrategias didácticas.

Es importante mencionar que en la mayoría de las naciones los cursos de capacitación docente son ofertados por la administración pública, en pro de la mejora de las condiciones educativas de los estudiantes, en este sentido, se brindan una diversidad de opciones que permiten seleccionar recursos acordes a sus necesidades, relacionados con el conocimiento de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, así como el entrenamiento técnico de procedimientos en la formación de nuevos roles profesionales (Gárete y Cordero, 2019).

Por lo tanto, la formación continua de docentes es un elemento clave para el desarrollo de una educación de calidad que responda a los retos del siglo XXI. Solo a través de un compromiso constante con su propio aprendizaje y con la reflexión crítica sobre su práctica, los docentes podrán hacer frente a las complejidades del entorno educativo contemporáneo y contribuir de manera efectiva a la formación de los ciudadanos del futuro, por lo que las agendas nacionales deben contemplar el desarrollo de políticas, estrategias y programas que influyan en la actualización de los profesores.

2.4. Evaluación del desempeño

Los docentes deben encontrarse dotados de ciertas habilidades profesionales orientadas a ofrecer una formación de calidad a los estudiantes, construyendo competencias profesionales que se manifiestan a partir del dominio de conocimientos, destrezas y aptitudes que les permiten ejecutar actividades relacionadas con su profesión (Gálvez y Milla, 2018) o dar solución a las problemáticas que se presentan en su ejercicio docente.

La formación de competencias docentes se da bajo un proceso iterativo relacionado con el avance de la ciencia, la tecnología y los medios de información que transforman la intención de los sistemas educativos y los propósitos de formación de los educandos, por lo que los profesores deben presentarse como personajes competentes capaces de actuar de forma profesional y competente.

En la práctica pedagógica los docentes responden a una serie de procesos que configuran su tarea fundamental, mismos que pueden ser evaluados con el objetivo de analizar su desempeño dentro del aula y la manera en la que estos atienden los problemas que se «ubican en las esferas de lo didáctico, lo pedagógico, lo curricular y lo educativo» (Dimaté, Tapiero y González, 2017).

Es menester resaltar, que la evaluación ha sido establecida como una realidad construida a partir de las definiciones del sujeto (Husserl, 1962), en este sentido, las visiones sobre este proceso dependen del momento sociohistórico en donde se desarrolle el

docente (Monarca, 2012), siendo importante acotar que, en México, las políticas sobre evaluación presentadas con la reforma educativa de 2013 (denominada *Nuevo Modelo Educativo*), proponían la valoración de los saberes del gremio magisterial.

Así, la evaluación puede retomar procesos en los cuales los profesores den cuenta de las habilidades adquiridas para comprender las teorías y políticas propias del contexto en donde se desenvuelven, los saberes pedagógicos y los procesos de interacción a partir de los que se constituyen las relaciones entre los docentes con el mundo social, siendo este la base para generar aprendizajes de calidad y significativos con los estudiantes.

Los sistemas encargados de los procesos de evaluación del desempeño docente deberán definir con claridad los instrumentos con los cuales se llevará a cabo la tarea, recuperando técnicas e instrumentos de valoración diversos que se enfoquen en analizar la dinámica y vinculación que surge entre las evidencias y las vivencias de los profesores, cuya información obtenida sea triangulada para obtener una visión holística del desempeño docente (Dimaté, 2017).

Finalmente, la evaluación docente debe retomar un proceso profundo orientado a la creación de espacios de las memorias obtenidas en los procesos educativos, para trabajar en un sistema articulador que impacte en el mejoramiento de la calidad educativa y en la capacitación continua y significativa de cada uno de los profesores, tomando decisiones a partir de los resultados para potenciar los saberes, habilidades y conocimientos profesionales.

3. Metodología

El caso a analizar en el presente trabajo se centra en el contexto educativo mexicano, dicha nación cuenta con una gran tradición en la formación inicial de docente, pues retoma la tradición normalista que desde su creación se ha constituido como un centro escolar orientado a la formación de profesores, «distinguiéndose por la especialización en la enseñanza de alumnos que acuden a prácticas frente a grupo y a su vez, permiten una formación continua a profesores en servicio» (Navarrete, 2024, p. 168).

En importante señalar que en México el marco jurídico, los principios y estrategias, la agenda, así como los modelos y programas son la base para establecer una formación inicial y continua de los docentes, que encuentran una relación con los preceptos planteados a nivel internacional. De esta manera, «las políticas orientadas a la regulación de la profesionalización en este ámbito responden a una serie de parámetros dirigidos a evaluar la idoneidad de los individuos para poder desempeñarse en los grupos escolares y el seguimiento en la preparación para su inserción en el servicio profesional» (Navarrete, 2024, p. 168).

Por lo mencionado en párrafos anteriores, la metodología empleada en el presente trabajo es la comparativa, la cual nos permite encontrar semejanzas y diferencias para analizar tendencias (Navarrete y Rojas, 2017). Se retoma un enfoque comparativo como herramienta esencial para renovar las características fundamentales del objeto de estudio, de esta manera, las categorías a comparar (formación inicial, formación continua, evaluación del desempeño en las reformas 2013 y 2019) no solo son diferenciadas, sino que los criterios para compararlas son seleccionados para asegurar la igualdad entre los elementos contrastados a pesar de sus diferencias, lo que facilita llevar a cabo una reflexión profunda sobre los criterios elegidos (Luhmann, 1999).

El proceso llevado a cabo en la presente investigación retoma las consideraciones de Caballero, Manso, Matarráz y Valle (2016), en el cual se distingue un proceso que recobra

una serie de fases para el desarrollo del trabajo investigativo, las cuales permiten analizar con profundidad los datos recabados con el fin de exponer el análisis comparativo de los resultados.

- a) Fase descriptiva: destinada a obtener un entendimiento amplio y exhaustivo del objeto de estudio que se desea comparar.
- b) Fase interpretativa: es un análisis de la etapa anterior, que se ocupa de examinar los datos y la información recopilada en la fase previa, en la cual se exploran los diversos entornos y contextos formativos.
- c) Fase de yuxtaposición: se logra a partir de los datos recopilados en etapas anteriores y se presenta mediante organizadores gráficos, los cuales permiten estructurar de manera ordenada los elementos a comparar.
- d) Fase comparativa: Se lleva a cabo una recopilación y evaluación de la información adquirida.
- e) Fase prospectiva: se extraen una serie de conclusiones del trabajo realizado.

De esta manera, se retomaron una serie de fuentes primarias que hacen alusión a los informes oficiales de la Secretaría de Educación Pública con respecto al *Nuevo Modelo Educativo* (2013) y a la *Nueva Escuela Mexicana* (2019), brindando información sobre las categorías de análisis seleccionadas: 1) formación inicial, 2) formación continua y 3) evaluación del desempeño docente, que en conjunto otorgan datos relevantes para llevar a cabo el proceso de comparación a partir de las semejanzas y diferencias presentes en cada uno de ellos.

4. Análisis comparativo de las reformas

Las decisiones sobre la formación inicial y continua de los docentes así como la evaluación de su desempeño son parte de las políticas docentes que configuran la agenda educativa y la social, por lo tanto debe existir una coherencia y vinculación entre ellas (UNESCO, 2022), para que juntas alcancen los objetivos propuestos a nivel nacional, es por ello que se vuelve fundamental analizar el contexto político, social y económico en el que se desarrollaron las reformas para comprender su orientación y los problemas que buscaba solucionar a partir de las estrategias planteadas, las cuales se presentan a continuación.

4.1 Reforma Educativa de 2013 «Nuevo Modelo Educativo»

En el año 2013, México presentó un contexto político, económico y social complejo el cual impactó de manera significativa en el desarrollo educativo y en la toma de decisiones para su mejora. La desigualdad social reflejaba un acceso limitado a la «educación de calidad» estandarte que se implementó como principal objetivo de las reformas educativas no solo a nivel nacional sino también internacional.

Así, la educación de calidad se presentó como un medio para favorecer el desarrollo político, social, económico y cultural, estableciendo una ruta para lograr una convivencia respetuosa y armónica, retomando la configuración de una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera (Márquez, 2013).

La premisa anterior partía de la situación de vida que presentaba la población mexicana, que fungió como diagnóstico para establecer los lineamientos de la reforma, en este caso, en la mayor parte de los individuos, «las desigualdades estructurales vinculadas con la distribución del ingreso se encuentran consistentemente relacionadas, con la distribución de oportunidades educativas» (Márquez, 2013, s/p), que impactan posteriormente en conformación de una desigualdad social y económica.

Sin lugar a duda, las grandes desigualdades en la distribución del ingreso provocan evidentes repercusiones en la distribución equitativa de las oportunidades educativas por lo que la reforma se orientó hacia el diseño de estrategias encaminadas al desarrollo estudiantil, entre las que destacó, la importancia de la formación docente como un medio para mejorar los resultados educativos.

Partiendo de las recomendaciones brindadas por la UNESCO (2013), se expuso la importancia de crear programas de formación docente sistemáticos, continuos y contextualizados, considerando las realidades sociales y las necesidades de los estudiantes, siendo rigurosos y alineados con los estándares internacionales de la calidad educativa.

Por otra parte, la OCDE, mediante el informe «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers» estableció que la calidad docente es uno de los factores que más influye en los resultados educativos de los estudiantes, por lo que es fundamental que los gobiernos inviertan en programas de formación inicial y continua, que garantice una formación sólida, práctica y pedagógica.

Con base en lo anterior, el gobierno mexicano propuso una serie de estrategias relacionadas con la profesionalización docente, en donde el conocimiento experto se convirtió en una variable para clasificar y diferenciar los niveles de calificación y desempeño docente, lo que reconfiguró los mecanismos de promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores dentro del sistema educativo (Pérez, 2014).

Así, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), impulsada en la administración presidencial del Licenciado Enrique Peña Nieto (2012-2018), recuperó las políticas de modernización y agregó como un eje rector la profesionalización de los docentes de educación básica, la Ley fue publicada el 11 de septiembre de 2013, la cual expuso una serie de principios de reordenamiento para el quehacer magisterial elevando a carácter constitucional la evaluación obligatoria con «efectos vinculantes en el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los profesores dentro del sistema educativo» (Pérez, 2014, p. 117).

En lo relativo al ingreso, se instituyen los concursos de oposición con periodos de prueba para quienes logren acceder a la educación básica; para la promoción y el reconocimiento se incorporan programas de incentivos y mecanismos de acceso al desarrollo profesional, de acuerdo con la obtención de resultados; y para la permanencia se establecen evaluaciones periódicas sobre el desempeño académico con la posibilidad de que el docente sea separado de la función si mantiene un nivel insuficiente después de tres oportunidades (Pérez, 2014, p. 118).

En este contexto, el mecanismo encargado de establecer los criterios de evaluación docente y determinar el alcance real de sus actividades diseñando perfiles y parámetros de desempeño fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que elaboró a su vez las variables para instaurar mecanismos de capacitación y certificación de la labor magisterial, desplazando las actividades de las comisiones mixtas en donde, tanto el sindicato de docentes como las autoridades estatales, tomaban decisiones sobre dichos procesos.

En el marco de la reforma el artículo tercero constitucional se transformó, estableciendo que la idoneidad de los docentes sería evaluada mediante concursos de oposición, estos debían garantizar la calidad de conocimientos y capacidades de los individuos para encontrarse frente a los grupos y llevar a cabo la práctica formativa.

Bajo estos preceptos se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, cuyo propósito se centró en generar y difundir información con el fin de emitir directrices relevantes para contribuir en la mejora de la calidad educativa por medio de la evaluación docente, la cual debía generar una igualdad social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Recuperando la premisa de la mejora educativa vinculada a la acción de los profesores en las aulas, el servicio profesional docente presentó como objetivos: 1) la transformación de la calidad formativa, 2) la mejora de la práctica profesional, 3) aseguramiento de idoneidad de conocimientos, en docentes, directivos y supervisores, 4) el estímulo y reconocimiento de la labor docente, 5) la creación de programas de capacitación, formación y actualización continua y 6) el desarrollo de un programa de incentivos para favorecer el desempeño eficiente del servicio educativo (Flores, 2014).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se enfocó en asegurar que los individuos al frente de los procesos educativos presentaran habilidades y conocimientos asociados a la práctica educativa, detectando aquellos que no respondían a las expectativas relacionadas con la educación de calidad, excluyendo elementos político-sindicales de los procesos de ingreso, permanencia y promoción (Flores, 2014).

Es así que los procesos de evaluación impactaron en los efectos del nombramiento de cada persona adscrita a dicha profesión, pues una de las sanciones presentadas por la LGSPD se relacionaba con la separación del cargo a los profesores que no cumplieran con los niveles de desempeño mínimo para el ejercicio de la práctica formativa, sin opción de que el sindicato interviniera en dicha decisión; ante este hecho es menester resaltar que las sanciones serían aplicadas una vez que los docentes presentaran fallas en un proceso de tres evaluaciones correspondientes a tres ciclos escolares.

En conclusión, la reforma asociada al *Nuevo Modelo Educativo* centró sus directrices en un solo actor formativo: el profesorado, por lo que temas relacionados con la desertión, el financiamiento y el aprovechamiento escolar no fueron atendidas por medio de estrategias o lineamientos específicos, si bien la transformación curricular basó sus preceptos en la transversalidad y el trabajo en campos formativos no existieron los suficientes recursos para materializar dichas propuestas.

4.2. La «Nueva Escuela Mexicana» (NEM)

El inicio del año 2019 en México estuvo marcado por una serie de transformaciones políticas, económicas y sociales que sentaron las bases para la implementación de la política educativa de la *Nueva Escuela Mexicana*. En primer lugar, el descontento social influyó en la elección del nuevo gobierno, promoviendo un enfoque crítico hacia las políticas previas, particularmente en lo referente al manejo de la pobreza, la corrupción, la desigualdad social y la reforma del sistema educativo.

En el ámbito económico, México enfrentaba una profunda desigualdad que se reflejaba en las brechas de acceso en zonas marginadas y rurales. Esta situación impactaba, y continúa afectando, el acceso al sistema educativo, ya que no logra atender de manera efectiva a las poblaciones más vulnerables, lo que ha contribuido al incremento de las disparidades en la calidad de la educación.

Aunado a lo anterior, las brechas sociales existentes adquirieron mayor relevancia en el establecimiento de nuevas directrices políticas, pues la diversidad cultural y lingüística así como su atención y promoción no encontraba mayor presencia en los programas de estudio, por lo que una de las bases de la agenda educativa se centraría en afianzar los procesos de interculturalidad y el desarrollo de competencias para establecer un currículo inclusivo y pertinente a las distintas realidades de la nación.

En el ámbito formativo, la reforma educativa planteada en el año 2013 causó una serie de conflictos al interior del gremio docente que se materializaron en una lucha magisterial que retomó las acciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) cuyas peticiones se centraban en la generación de una nueva política que garantizara mejores condiciones laborales, la eliminación de las sanciones a la evaluación y la creación de una formación inclusiva.

Así, una de las propuestas del nuevo gobierno federal se centró en realizar un reconocimiento a la labor de los profesores, por lo que en el año 2019 fue eliminado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, mismo que se remplazó por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) cuyo objetivo principal estableció la atención a todos los actores involucrados en el proceso educativo atendiendo los desafíos que la práctica educativa implica. Esta acción dio por finalizados los procesos de evaluación punitivos (Ventura, 2023), proponiendo nuevas valoraciones relacionadas con el diagnóstico y la toma de decisiones para la mejora de la práctica educativa.

Aunado a lo anterior, se propuso un diálogo continuo entre los sindicatos de la CNTE y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) así como otras instituciones de representación gremial con el objetivo de establecer lineamientos para solucionar conflictos relacionados con la capacitación docente, partiendo de la premisa de la revalorización del magisterio en donde se ejecuta una transformación a la carrera docente así como el desarrollo profesional, considerando nuevamente aspectos como el ingreso, la promoción, el reconocimiento y el retiro.

Tomando como referente los nuevos lineamientos de formación docente se modificaron los procesos de actualización y capacitación orientados a la generación de propuestas para resolver problemáticas en torno a las necesidades y situaciones del contexto de cada actor educativo (docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos y supervisores), por lo que se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) presentándose como un órgano autónomo y gubernamental, cuyo propósito se centra en coordinar un sistema transparente de asignación de plazas docentes y determinar los criterios y procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal educativo (Secretaría de Educación Pública SEP, 2025).

Finalmente, es menester resaltar que dentro de las propuestas de la NEM se realiza una transformación al currículo formativo orientado a la generación de programas personalizados para cada institución educativa, en donde se fomenta la autonomía y la toma decisiones del colectivo docente y la comunidad escolar teniendo como referente principal el contexto en donde se desarrolla la práctica profesional de los profesores, lo que implicó que los procesos de formación inicial y continua se convirtieran en una herramienta clave para implementar dichos proyectos.

4.3. Análisis por categorías

Hasta este punto de la investigación se han expuesto los elementos principales que han guiado las estrategias de las reformas educativas en el 2013 y 2019, que consideran la formación docente como un eje central para alcanzar la calidad educativa al interior de las aulas. De esta manera, las políticas destinadas a la formación docente en México se han concertado tras una serie de transformaciones que se ajustan al momento sociohistórico en el que se insertan, en este sentido, tanto el *Nuevo Modelo Educativo* como la *Nueva Escuela Mexicana* consideran importante que dentro del trayecto formativo de los profesionales de la educación existan fases relacionadas con la formación inicial, continua así como la evaluación del desempeño, las cuales serán expuestas a continuación.

4.3.1. Formación inicial

Nuevo modelo educativo

En el *Nuevo Modelo Educativo*, la formación inicial se encuentra a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que es el encargado de contribuir con la emisión de directrices relevantes que permitan asegurar la formación de profesionales competentes y capaces de diseñar estrategia que contribuyan en la calidad educativa.

Las directrices destinadas a esta formación toman en cuenta los resultados de las evaluaciones para el ingreso al servicio profesional docente, los datos arrojados en la valoración de concursos nacionales para el otorgamiento de plazas docentes y los exámenes generales de conocimientos implementados al interior de las escuelas normales, aunado a lo anterior, se retomó información relacionada con los planes y programas de las escuelas normales, la política educativa propuestas en este campo y las acciones implementadas en las instituciones formadoras de profesores: Escuelas Normales, Universidades y Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (INEE, 2015).

De esta manera, con base en los planteamientos del INEE se estableció que la formación inicial de los docentes en México debía retomar los siguientes elementos:

- 1) Fortalecimiento de la organización académica de las escuelas normales.
- 2) Desarrollo de un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes.
- 3) Creación de un sistema de información y prospectiva docente.
- 4) Organización de un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

Es importante mencionar que dichas directrices presentan como objetivo la generación de una orientación de las autoridades educativas para la toma de decisiones para mejorar la formación inicial de los docentes, garantizando la idoneidad de los conocimientos, habilidades y capacidades de los individuos que lograran ingresar al sistema.

En este sentido, las habilidades y conocimientos a desarrollar en los estudiantes se relacionan con el manejo del currículo así como las dinámicas pedagógicas para la gestión del conocimiento, el papel de la coordinación y la interacción sistemática, la capacidad de dialogar y la disposición para enfrentarse a un sistema de evaluación destinado a la mejora y el fortalecimiento académico y profesional (INEE, 2016).

Así, dentro de las propuestas elaboradas sobre la formación inicial resaltan la importancia del desarrollo de estrategias en los futuros profesores sobre el dominio de los contenidos y la capacidad de transmitirlos, bajo un enfoque de inclusión y equidad propuestos como principios básicos transversales, en esta secuencia de actividades se vuelve

indispensable el diseño de un sistema de incentivos que promueva la excelencia en las escuelas normales que integran la nación (Rivera, Carrillo, Cordero, Vázquez, 2019).

La reforma educativa busca reconfigurar la conceptualización de evaluación presentándose como un mandato constitucional que espera un impacto positivo en la mejora de las prácticas formativas desarrolladas en las escuelas, por lo que las instituciones de educación superior deben innovar sus formas de enseñanza para lograr que todos los docentes en formación logren alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse al interior de las aulas.

Nueva Escuela Mexicana

La propuesta de revalorización del magisterio implica la reestructuración global de la carrera docente, en donde se permita el desarrollo profesional de los profesores para su ingreso, promoción reconocimiento y retiro (SEP, 2018), en esta perspectiva, el mejoramiento de la formación inicial implica un nuevo esquema de la plantilla docente y directiva, dotando de una infraestructura necesaria con recursos materiales y humanos a las escuelas normales de todo el país.

Con el planteamiento de la NEM, las escuelas normales se posicionaron como una institución fundamental para el proceso de formación inicial docente, debido a su capacidad de transformación orientada a dar respuesta a las necesidades y desafíos propuestos por el nuevo modelo formativo, de esta manera, se espera que los docentes al interior de dichas instituciones desarrollen conocimientos disciplinares, habilidades propias del quehacer docente y el reconocimiento a las diferencias en el contexto educativo, con el objetivo de diseñar estrategias orientadas a la generación de aprendizajes significativos que atiendan las características y necesidades propias de cada estudiante (González, 2021; Navarrete, 2024).

Con base en lo anterior, las instituciones destinadas a la formación de docentes deben establecer criterios que permitan la actualización de contenidos de las experiencias formativas, la profesionalización de mediadores pedagógicos y el desarrollo de talleres que orienten la constitución de saberes y habilidades para comprender las directrices enmarcadas en la NEM para el buen desarrollo curricular (Valencia, 2024).

Finalmente, relacionado con la formación inicial, se espera que los programas implementados en las instituciones formadoras de docentes permitan brindar estrategias de actualización y capacitación, que den respuesta a las preocupaciones pedagógicas cotidianas así como a las necesidades inmediatas de los profesores, en un ambiente educativo en donde las prácticas puedan transformarse ofreciendo una escolarización humanista.

4.3.2. Formación continua

Nuevo Modelo Educativo

La LGSPD señala que el Estado es el encargado de propiciar los espacios necesarios para que el personal docente tenga opciones de formación continua, de actualización y desarrollo profesional, mediante la oferta de cursos y programas de actualización que son vinculados con la asistencia técnica, con investigaciones aplicadas y cursos de posgrados, a su vez, las autoridades educativas y los organismos descentralizados serán capaces de realizar colaboraciones con instituciones dedicadas a la formación pedagógica, de manera que se genere una ampliación en las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.

Es menester resaltar que con la publicación de la reforma educativa la LGSPD introdujo una serie de mecanismos para ligar la formación continua con la evaluación docente, asegurando que todos los profesores en servicio pudieran acceder a programas de este tipo, detectando, por medio de la valoración, sus necesidades y debilidades (INEE, 2017), «mejorar en la evaluación docente (posiblemente a raíz de participar en actividades de formación continua) se vería traducido en una mejora en la práctica docente y en los aprendizajes de los alumnos» (INEE, 2017, p. 117).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa es el encargado de emitir los lineamientos por los cuales se llevan a cabo los procesos de evaluación, diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional, mismo que se encarga de realizar las recomendaciones pertinentes sobre dichos procesos (Flores, 2014).

De esta manera, la oferta de formación continua debe: a) favorecer el mejoramiento de la calidad educativa, 2) atender las necesidades de desarrollo del personal, 3) ser pertinente con las necesidades de la comunidad educativa, 4) responder a los requerimientos que el personal solicite vinculados a las problemáticas de la región, 5) tomar en consideración los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales y externas (INEE, 2017).

En el marco de la reforma la LGSPD propone una serie de cursos, talleres y diplomados destinados a la formación continua de docentes sobre temas relacionados con el desarrollo curricular, la aplicación de contenidos, el diseño de planeaciones y el manejo de saberes dentro del aula; aunado a lo anterior, «se establece la obligación de los docentes a ser evaluados al menos una vez cada cuatro años» (INEE, 2017) siendo obligatorio y responsabilidad del personal docente atender a los programas de formación continua y regularización.

Los docentes que al momento de presentar la evaluación resultaran no idóneos, estarán sujetos a un proceso de tutoría, en el cual se desarrollan módulos de enseñanza destinados a la exposición de estrategias para la mejora de la práctica educativa, así como el manejo del currículo formativo, que se expone en el diseño, aplicación y evaluación de las planeaciones de clase.

Nueva Escuela Mexicana

La *Nueva Escuela Mexicana* plantea la formación continua como un elemento clave destinado al fortalecimiento de saberes, experiencias y prácticas docentes, que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Así, con base en la Estrategia Nacional de Formación Continua (2024) se busca potencializar las capacidades de maestras y maestros, reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica, social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa (SEP, 2024).

En el marco de la NEM, la formación continua se presenta como un espacio para que los docentes dialoguen en compañía de sus pares, reflexionando sobre el papel que desempeñan al interior de las aulas, contribuyendo a la potencialización y transformación del pensamiento y de la práctica profesional en donde se articulan saberes, experiencias, conocimientos y una perspectiva crítica sobre el ser docente, retomando las necesidades propias del contexto en donde se desempeñan.

Así, los programas destinados a la capacitación docente deben retomar aspectos relacionados con: a) el derecho humano a la educación, b) la integración curricular, c) el reconocimiento de la comunidad, d) la autonomía profesional, y e) el trabajo colaborativo reconociendo que los profesores se vinculan con todos los actores educativos, configurando diversas relaciones pedagógicas en donde comparten distintos contextos (SEP, 2024).

La nueva cultura de la formación continua implica el reconocimiento de las necesidades docentes fortaleciendo los saberes, las prácticas y sobre todo, el desarrollo de una autonomía profesional que implique la solución de problemáticas específicas de los centros educativos en donde se desenvuelven, conformando una identidad que ocurre en el tiempo y en el espacio en donde las interacciones se producen.

4.3.3. Evaluación del desempeño docente

Las reformas expuestas en la presente investigación reconocen la evaluación como un medio para la mejora del desempeño docente, pues esta brinda información sobre las necesidades, debilidades y áreas de oportunidad en dichos actores escolares. Sin embargo, es importante esclarecer que cada una de las propuestas cuenta con elementos que las caracterizan de forma individual, las cuales se presentan a continuación.

En primer lugar, la evaluación en el *Nuevo Modelo Educativo* presta atención a los componentes legales, administrativos, y de calidad, que implican el desarrollo de acciones que fortalecen la transformación docente como un requisito para la mejora de la práctica educativa; por ello se implementan directrices para el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes, garantizando la idoneidad, los conocimientos y capacidades de quienes ejercen esta tarea profesional (INEE, 2017).

Así, la evaluación del desempeño se orientó hacia la recopilación de datos y evidencias que permitieran identificar los logros y desajustes en la actuación de los profesores al interior de las aulas, de esta manera, el proceso evaluativo consideró las siguientes fases: 1) informe de responsabilidades profesionales, 2) elaboración de un proyecto de enseñanza reflexivo, 3) examen de conocimientos didácticos y curriculares o disciplinares (Leyva, Conzuelo, González y Pozos, 2017).

Cada uno de los elementos anteriormente mencionados tenía como objetivo analizar el desempeño de los profesores en las diferentes esferas de su práctica, en este sentido, los resultados obtenidos propiciaron la generación de recomendaciones acerca de los procesos de formación continua, así como de los vinculados a la formación inicial.

Por otro lado, bajo los preceptos de la *Nueva Escuela Mexicana*, la evaluación del desempeño docente se considera como un proceso formativo en el cual los profesores retoman una serie de aspectos relacionados con su práctica y la formación continua, que les permiten sustentar una evaluación que recaen en la obtención de incentivos (mejora en el ingreso salarial), la evaluación consiste en la consideración de elementos multifactoriales tales como: a) la formación profesional, b) la antigüedad en el servicio, c) la actualización y el desarrollo profesional y d) la aplicación de un examen de apreciación de conocimientos y aptitudes (USICAMM, 2024).

Es menester resaltar que, al ser una evaluación voluntaria, a diferencia de la que se proponía con el *Nuevo Modelo Educativo*, no se presentan lineamientos rigurosos para sustentarla, sin embargo, plantea el mismo enfoque de mejora continua con respecto a la práctica educativa, que en este caso, tiene por objetivo lograr una formación de excelencia para todos los educandos.

5. Discusión y resultados

Como se mencionó al inicio de este artículo, se empleó el método comparado para analizar las categorías propuestas sobre los procesos de profesionalización docente en México, dicho método permitió encontrar las semejanzas diferencias y tendencias en las fuentes documentales recuperadas, haciendo alusión a dos reformas educativas, el *Nuevo Modelo Educativo* (2013) y la *Nueva Escuela Mexicana* (2019), encontrando los siguientes elementos.

Ambas reformas comparten la idea de mejorar la formación docente, estableciendo como un pilar fundamental la elevación de calidad educativa. Así, el fortalecimiento de la formación inicial de los profesores y la creación de programas de actualización continua, son objetivos recurrentes en ambas propuestas; es fundamental señalar que la evaluación se mantiene como un mecanismo central de las reformas, sin embargo, esta presenta enfoques distintos, relacionados con la obligatoriedad o voluntariedad en su aplicación.

De esta manera se puede dar cuenta de que el concepto de evaluación se transforma y responde a las necesidades propias del momento histórico y las necesidades propias de las instituciones (Ducoing, 2022, Husserl, 1962; Monarca, 2012) y, aunado a ello, se establece bajo lineamientos bien definidos, que si bien en la primera reforma mencionada en este trabajo no fueron bien recibidos por los docentes, dotaron de la información necesaria para su aplicación y valoración.

Continuando con el punto anterior, una de las principales rupturas visualizadas en el análisis comparativo, radica en la aplicación de la evaluación del desempeño docente, pues en el *Nuevo Modelo Educativo* del año 2013, esta valoración respondía a un sistema rígido de control y de consecuencias directas como la pérdida de las funciones como docente si no se alcanzaban ciertos estándares, lo que generó un enfoque punitivo que fue altamente criticado por generar inseguridad laboral en los profesores sometidos a evaluación.

En contraste, la NEM adopta un proceso más flexible y formativo en donde los docentes pueden elegir si desean participar en la evaluación, reconociendo sus trayectorias y el desarrollo colaborativo. Esta diferencia marca una ruptura en los enfoques propuestos, pasando de un modelo exigente y jerárquico a un modelo autónomo y participativo.

Ambas reformas han tenido un impacto significativo en la profesionalización docente ofreciendo la formalización de un enfoque de evaluación que deriva en el diseño de programas de formación continua, orientados a dar respuesta a las necesidades prácticas y pedagógicas presentes en el aula. Aunado a lo anterior, se han desarrollado procesos en los cuales se promueve un diálogo, una reflexión crítica y la comprensión de diversas realidades culturales y sociales que impactan en la constitución de diversas habilidades y que favorecen el desarrollo de una formación continua y profesional en construcción permanente siendo un proceso siempre incompleto y susceptible de llevarse a cabo en diferentes tiempos y espacios (Navarrete, 2022).

Es importante señalar que a pesar de los avances observados con respecto al proceso expuesto, se han descubierto varias tensiones y desafíos que están por resolverse, específicamente con los lineamientos propuestos en la *Nueva Escuela Mexicana*, relacionados con las desigualdades en la formación inicial y continua, la condiciones laborales, el establecimiento de incentivos justos y equitativos para todos los profesionales que

garantice que los esfuerzos presentados en el proceso de formación tienen un impacto real en la práctica docente y la calidad educativa.

La profesionalización docente no debe ser vista como un proceso fragmentado, sino como un enfoque integral que abarque desde la formación inicial hasta el desarrollo continuo de los educadores. La formación inicial asegura que los futuros docentes cuenten con los conocimientos y habilidades básicas para enfrentar los retos del aula, mientras que la formación continua permite que los profesores actualicen sus competencias y mejoren sus prácticas pedagógicas en un contexto dinámico. Además, un sistema de evaluación adecuado, que sea más orientado a la mejora continua que a las sanciones, es fundamental para garantizar que las políticas y programas sean eficaces y respondan a las verdaderas necesidades del profesorado.

La creación de espacios para la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de saberes es crucial para que los docentes no solo se adapten a las reformas, sino que se conviertan en agentes activos de cambio en sus comunidades educativas. Este enfoque integral también debe reconocer la diversidad y la pluralidad de contextos en los que los docentes ejercen su labor, lo cual permite una mayor personalización de los procesos formativos y la creación de estrategias pedagógicas que favorezcan un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Así, dentro de las recomendaciones para el diseño de futuras políticas educativas destacan el reconocimiento de la flexibilidad en la evaluación del desempeño, reconociéndose como una herramienta formativa que permita a los docentes reflexionar sobre su práctica y generar cambios efectivos en la práctica pedagógica; como segundo aspecto se espera asegurar un enfoque contextualizado de formación continua, que se adapte a las necesidades del contexto local, social y cultural de cada comunidad formativa; como tercer aspecto se plantea la promoción de incentivos a la excelencia, que reconozcan y premien de forma equitativa el esfuerzo y el compromiso profesional, en espacios justos en donde, docentes de nuevo ingreso y con mayor antigüedad tengan la oportunidad de alcanzar estos beneficios.

Finalmente, para lograr una mejora en la calidad educativa es esencial adoptar un enfoque integral que combine la formación inicial sólida, el desarrollo profesional continuo y una evaluación formativa que impulse a los docentes a mejorar constantemente. Las políticas educativas deben evolucionar hacia un modelo más flexible, participativo y respetuoso de la autonomía profesional, reconociendo siempre las particularidades de los contextos en los que se desarrolla la labor educativa.

6. Referencias

- Álvarez, D., Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. No. 31. 61-77. <https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/8431/9075>
- Baloco, C. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, vol 5, n 1, 177-194) <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/CEDOTIC/article/view/2203/3315>

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigaciones en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n9, 36-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Díaz-Barriga, Á. (1997) La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño, en T. Pacheco y Á. Díaz (Coords.) *La profesión. Su condición social e institucional*, (pp. 65-108) UNAM/CESU-Miguel Ángel Porrúa. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-profesion-su-condicion-social-e-institucional>
- Díez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 82, No. 2. 9-25. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3658/4073>
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R. y Arcilia, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Folios*. No. 46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-487020170002000083&script=sci_arttext
- Ducoing, P. (2022). Revisitando la formación, en P. Ducoing *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 11-30). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8735
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013 en México. *Iberoforum*, vol. 9, no. 17. https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFRORUM_NO17.pdf
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 6(2). Vol. 6, no. 2. 407-452. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gárete, M. y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol18(36). 18, no. 36. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Guzmán, C. (2020). La profesionalización docente y su incidencia en la calidad educativa. Recuperado de https://glifos.upana.edu.gt/library/images/3/36/Aprobada_Cindy_Nineth_Guzmán_Villagrán.pdf
- Guzmán, C. N. (2020). La profesionalización docente y su incidencia en la calidad educativa (Tesis de licenciatura). Universidad Panamericana, Facultad de Ciencias de la Educación. Guatemala. Recuperado de https://glifos.upana.edu.gt/library/images/3/36/Aprobada_Cindy_Nineth_Guzmán_Villagrán.pdf
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de educación a distancia*. No. 56, 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/321631/225701>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/directrices_para_mejorar_la_formacion_inicial_de_los_docentes_de_educacion_inicial.pdf
- INEE (2017a). *La evaluación con el Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Redo8PDF.pdf>
- INEE (2017b). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales*. Chile: Universidad Iberoamericana
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*. No. 489. 27-32. https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles educativos*, Vol. 38, no. 154. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57650
- Matarraz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones pedagógicas*, vol. 2, n. 3. 129-144. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/21043>
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, vol. 34, n. 135. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29194
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas en H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez, G. y Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 29, No. 102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000300509&lang=pt
- Navarrete, Z. (2024). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, no. 44. 165-183 <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37891/28643>
- Navarrete, Z. (2022). Una revisión histórica del concepto de “formación” en P. Ducoing *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 61-74). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5999/Publica_20231001195628.pdf

- Navarrete, Z. (2011). Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica, en R.N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales. (Coords.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, (pp.259-274) Plaza y Valdés / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. https://www.academia.edu/35303588/Las_profesiones_en_M%C3%A9xico_Hacia_una_ontolog%C3%ADa_no_metaf%C3%ADsica
- Navarrete, Z. y Buenfil, R. N. (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 88. No. 79, pp. 1023-1049. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401023&script=sci_arttext
- Navarrete, Z., y Rojas, I. (2017). Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas en M.A Navarro, M.A y Z. Navarrete Z. (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 213-224). México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. <https://www.somec.mx/wp-content/uploads/2024/05/14.-Libro-Innovacion-en-educacion-gestion-curriculo-y-tecnologias.pdf>
- OECD (2013), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Pacheco, A. y Alatorre, E. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. *Revista de educación a distancia*, No. 56, 1-23 <https://revistas.um.es/red/article/view/321651/225741>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 14 N. 1, 67-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192006.pdf>
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El cotidiano*, No. 184, 113-120. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Rivera, K.; Carrillo, I.; Cordero, D. y Vázquez M. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre educación*, 10(19). Vol. 10, no. 19. <https://doi.org/10.32870/dse.voi19.497>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) *Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

- SEP (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua 2024. Recuperado de <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>
- SEP (2025). Unidad del sistema para la carrera de las maestras y maestros USICAM. Recuperado de <http://usicamm.sep.gob.mx>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación sociológica*, vol. 28, n. 99. 335-353. <https://www.scielo.br/j/es/a/XP7DvN3FZvgQZktwNPYs6d/?format=pdf&lang=es>
- UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO (2017). Educación Superior y Sociedad. Formación Docente. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261753>
- UNESCO (2022). Transformar la enseñanza desde dentro: tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente, Día Mundial de los Docentes 2022. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002_spa
- Valencia, O. (2024). Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPAV. Kinesis. *Revista Veracruzana de Investigación Docente*. No. 9. 5-29 <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/150/90>
- Vásquez, L.; Barragán, B y Ossa, A. (2022). De la teoría y la práctica en la formación de maestros en Colombia, en P. Ducoing (Coord.) *Debate teórico sobre la formación*. (pp. 61-74). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8735
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*,. Vol. 12, nonº. 8. 161-174. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996/1985>

13



A formação e a construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal

Training and construction of the professional identity of social educators in Portugal

Paulo Delgado*;

Fátima Correia;**

Germán Vargas Callejas***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44431

Recibido: 9 de febrero de 2025

Aceptado: 16 de abril de 2025

*PAULO DELGADO: Doutor em Teoria e História da Educação pela Universidad de Santiago de Compostela. Professor coordenador principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Membro da Comissão científica e Investigador integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação no Instituto Politécnico do Porto e Coordenador do CECCF – Centro de Estudos comparados da Criança em Família. Membro da International Association for Outcomes-Based Evaluation and Research in Child and Family Services (iaOBERfcs). Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, sistema de proteção de crianças e jovens em risco, bem-estar subjetivo e direitos das crianças, participação, Acolhimento Residencial, Acolhimento Familiar e tomada de decisão. **Datos de Contacto:** pdelgado@ese.ipp.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>.

** FÁTIMA CORREIA: Doutora em Educação pela Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada em Educação Social. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Investigadora integrada do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação no Instituto Politécnico do Porto. Vice-presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSSES). Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, identidade e supervisão profissional, participação infantil e acolhimento familiar. **Datos de Contacto:** fatimacorreia@ese.ipp.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4857-6100>.

*** GERMÁN VARGAS CALLEJAS: Doutor em Ciencias da Educación pela Universidad de Santiago de Compostela. Professor e Investigador do Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Faculdade de Ciencias da Educação da Universidad de Santiago de Compostela. Investigador integrado do SEPA – Pedagogía Social e Educación Ambiental. Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, Educação ambiental, pobreza, desenvolvimento comunitário e participação cidadã. **Datos de Contacto:** german.vargas@usc.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0329-4302>

Resumo

A formação é uma componente essencial na construção e consolidação da identidade profissional dos educadores sociais. Em Portugal, os planos de estudo em Educação Social têm evoluído de forma a acompanhar as exigências da profissão e dos tempos atuais. O processo de academização da Educação Social em Portugal conta com cerca de três décadas, embora com constantes transformações a nível dos graus académicos e dos conteúdos programáticos. Deste modo, torna-se pertinente avaliar as representações dos educadores sociais quanto à sua formação e às motivações que os levaram a escolher este curso. Para dar resposta a este objetivo, optou-se por um modelo misto, que combina um enfoque quantitativo e qualitativo, com a aplicação de um questionário, pesquisa documental, realização de entrevistas e grupos de discussão. Com estas técnicas procurou-se compreender os significados e as perceções que se atribuem aos itinerários formativos dos educadores sociais. A partir dos resultados concluímos que a preparação científica do educador social é fulcral na consolidação da sua identidade profissional. Todavia, a especificidade da formação do educador social reveste-se de uma complexidade que, simultaneamente, é fator que facilita e dificulta o reconhecimento da profissão. Por um lado, a pluralidade de saberes proporciona uma maior polivalência interventiva ao educador social; por outro, as áreas científicas nas quais assenta a Educação Social conferem uma perspetiva educativa que responde à complexidade dos problemas sociais, mas também aproximam a profissão de outras áreas profissionais similares, o que dificulta a consolidação da sua prática profissional.

Palavras-chave: formação; educadores sociais; vocação; prática supervisionada; ensino superior

Abstract

Training is an essential component in the construction and consolidation of the professional identity of social educators. In Portugal, study plans in Social Education have evolved to keep up with the demands of the profession and current times. The process of academization of Social Education in Portugal spans around three decades, although with constant transformations in terms of academic degrees and programmatic contents. Therefore, it becomes pertinent to evaluate the representations of social educators regarding their training and the motivations that led them to choose this course. To respond to this objective, a mixed model was chosen, combining a quantitative and qualitative approach, with the application of a questionnaire, documentary research, interviews and discussion groups. With these techniques, we sought to understand the meanings and perceptions attributed to the training itineraries of social educators. Based on the results, we conclude that the scientific preparation of social educators is crucial to the consolidation of their professional identity. However, the specificity of social educator training is complex and, at the same time, a factor that facilitates and hinders the recognition of the profession. On the one hand, the plurality of knowledge provides greater intervention versatility to the social educator; on the other, the scientific areas on which Social Education is based provide an educational perspective that responds to the complexity of social problems, but also brings the profession closer to other similar professional areas, which makes it difficult to consolidate its professional practice.

Keywords: training; social educators; vocation; supervised practice; higher education

1. A formação em Educação Social no Ensino Superior em Portugal

A Educação Social surgiu em Portugal a partir de um paradigma sociocrítico inovador, inspirado na evolução das Ciências da Educação e da Pedagogia Social Crítica (Azevedo, 2011). O seu desenvolvimento como área profissional decorreu de forma distinta da evolução da profissão na Europa: Portugal não participou na Segunda Guerra Mundial e, por esse motivo, não se identificou com as situações de urgência social dos restantes países europeus, apesar das carências sociais sentidas nesse momento no país. Em Portugal, a intervenção social foi sobretudo impulsionada pela Igreja Católica e por um modelo de ação social aliada a “fazer o bem” e à caridade (Amaro, 2015). Foi neste âmbito que surgiram os primeiros cursos de Educação Familiar Rural da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) que, perseguindo objetivos de formação para a previdência, para o culto da vida doméstica e o cumprimento da missão da mulher no contexto da família, marcam o início da intervenção social em Portugal, ainda hoje maioritariamente feminizada e com forte componente vocacional (Amaro, 2015; Correia, 2021).

A Educação Social começou por ser uma formação de nível não superior. Todavia, com a evolução dos sistemas de ensino e com a integração de Portugal na centralidade do movimento da Pedagogia Social Crítica, surgiram, os primeiros cursos superiores de Educação Social, a partir do ano letivo 1989-1990. Esta primeira formação de nível superior da Educação Social foi um marco decisivo para a sua evolução, uma vez que originou a produção dos primeiros conhecimentos de intervenção social e contribuiu para uma melhor preparação científica e metodológica dos futuros profissionais (Correia *et al*, 2014; Timóteo, 2015; Correia *et al*, 2019). Acresce também o papel que os estágios curriculares desempenharam nesta fase, pois possibilitaram a descoberta de novos campos de atuação profissional (cf. Azevedo, 2011; Timóteo, 2015; Correia *et al*, 2019). O aumento da sensibilidade às situações de risco social e consequente crescimento das medidas de política social levou a uma crescente procura destes profissionais por instituições da área social o que reforçou a pertinência da Educação Social. A partir de 2000, proliferaram, em Portugal, nas instituições de ensino superior, licenciaturas de Educação Social.

Atualmente, a formação constitui-se como um dos elementos centrais no desenvolvimento de uma cultura profissional e para a construção identitária dos educadores sociais (Gitterman, 2014). Todavia, o estudo das identidades profissionais deve iniciar-se antes mesmo da formação inicial. De forma antecipatória, o ingresso num curso de formação implica o conhecimento da realidade da profissão e o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão (Nascimento, 2002).

2. Método

Para estudar as dinâmicas e processos de construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal foi adotado um modelo misto, que combina uma abordagem quantitativa e qualitativa. A perspetiva quantitativa apresenta dados objetivos, mensuráveis e com tendências observáveis numa amostra mais ampla; a abordagem qualitativa possibilita a compreensão dos significados atribuídos pelos próprios educadores sociais, a partir da realidade que experienciam, dos seus valores, representações, opiniões. No

âmbito do inquérito por questionário, o campo empírico de observação correspondeu aos licenciados em Educação Social. O tamanho da amostra foi calculado através do número total de estudantes que se licenciaram em Educação Social desde 2004, ano em passou a existir registo estatístico por parte da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Estima-se que, até 2021, existiam em Portugal 6608 educadores sociais. O número de questionários obtidos (333 questionários) representa 5% deste universo. O questionário destinava-se a educadores sociais que tivessem concluído a licenciatura em Educação Social numa instituição de ensino superior portuguesa e, caso estivessem a exercer atividade profissional como educadores sociais, que estivessem a trabalhar em Portugal.

Relativamente às entrevistas, foram realizadas 9 entrevistas a investigadores, coordenadores da licenciatura e mestrado em Educação Social e membros das comissões de avaliação da licenciatura em Educação Social em Portugal. A seleção destes entrevistados considerou, sobretudo, o facto de estarem diretamente envolvidos na formação dos educadores sociais, mas também o facto de ocuparem cargos de avaliação da formação dos educadores sociais.

No que respeita aos grupos de discussão, participaram 13 educadores sociais, convidados pela relevância do seu percurso profissional e experiência prática. Procurou-se que, em cada sessão, os participantes tivessem feito a sua formação inicial em Educação Social em diferentes instituições de ensino superior e em diferentes anos, o que garantiu a diversidade de tempo de exercício profissional e experiência acumulada. Por outro lado, a seleção dos participantes também considerou que estes estivessem a exercer atividade profissional como educadores sociais em diferentes âmbitos de intervenção, de modo a abranger o campo profissional dos educadores sociais.

O questionário, entrevistas e grupos de discussão integraram questões relativas à trajetória académica dos educadores sociais, no sentido de recolher e aprofundar informações sobre a formação inicial. Procurou-se apurar os motivos que antecederam a escolha do curso de Educação Social, com o intuito de perceber, por um lado, quais os valores que prevalecem na escolha do curso de Educação Social, mas também o reconhecimento social e a visibilidade da Educação Social em Portugal.

3. Resultados

3.1. Motivações para a seleção da profissão de educador social

Relativamente às motivações que antecederam a escolha da profissão, prevalecem, sobretudo, motivações intrínsecas, relacionadas com valores altruístas e de utilidade social, nomeadamente a “possibilidade de intervir em diferentes contextos da realidade social”, “vontade de ajudar os outros” e “valorização de ideais humanistas e sociais”.

Tabela 1.

Motivações para o ingresso no curso de Educação Social

Indique a importância que cada um dos seguintes motivos para a escolha da profissão de Educador/Educadora Social:

	Nada importante		Pouco importante		Neutro		Importante		Muito importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade de ajudar os outros	3	0,90%	10	3,00%	4	1,20%	78	23,42%	238	71,47%
Interesse pelo curricula do curso	2	0,60%	15	4,50%	53	15,92%	145	43,54%	118	35,44%
Saídas Profissionais/Empregabilidade	10	3,00%	27	8,11%	73	21,92%	124	37,24%	99	29,73%
Conhecimento prévio da profissão do Educador Social	16	4,80%	40	12,01%	74	22,22%	109	32,73%	94	28,23%
Carácter recente/inovador do curso	12	3,60%	37	11,11%	72	21,62%	125	37,54%	87	26,13%
Vertente prática do curso	6	1,80%	16	4,80%	33	9,91%	116	34,83%	162	48,65%
Valorização de ideais humanistas e sociais	4	1,20%	10	3,00%	8	2,40%	103	30,93%	208	62,46%
Obtenção do grau de licenciado	22	6,61%	20	6,01%	64	19,22%	116	34,83%	111	33,33%
Impossibilidade de aceder a outro curso de ensino superior	152	45,65%	53	15,92%	70	21,02%	37	11,11%	21	6,31%
Possibilidade de intervir em diferentes contextos da realidade social	3	0,90%	9	2,70%	7	2,10%	71	21,32%	243	72,97%
Experiência prévia em iniciativas de voluntariado social	35	10,51%	34	10,21%	73	21,92%	103	30,93%	88	26,43%
Outra	147	44,14%	32	9,61%	89	26,73%	19	5,71%	46	13,81%

Estes motivos vão ao encontro de estudos anteriores (cf. Serapicos *et al*, 2012; Teixeira, 2008), que também identificaram como motivações para ingresso num curso de Educação Social a valorização de competências sociais e a realização pessoal. Esta ideia é ainda reforçada pelo facto de 30,93% dos educadores sociais terem experimentado um contacto prévio à formação de ensino superior com iniciativas de voluntariado social, o que demonstra sensibilidade e sentido crítico relativamente aos contextos sociais. Também nos grupos de discussão foi salientado que a vocação e as experiências prévias de voluntariado foram determinantes para a escolha da profissão:

eu acho que nasci para ser educadora social. Tem que se ter uma vocação. (F, GD2, p. 3, 26:27).

na minha vida o que mais me marcou foi ter desde muito cedo, desde os meus 13 anos, que faço voluntariado. E o contacto com as outras realidades sempre me motivou para [a profissão] (F, GD2, p. 13, 2:3).

É também significativo que muitos dos inquiridos tenham referido que foi igualmente importante na escolha do curso o “interesse pelo curricula do curso”, as “saídas profissionais/ empregabilidade”, o “conhecimento prévio da profissão do educador social” e o “caráter recente/inovador de curso”, o que, ao contrário dos estudos anteriormente citados, demonstram um maior conhecimento sobre a Educação Social. Este facto poderá ser indicador que, desde a data destes estudos, tem existido uma maior visibilidade da Educação Social e um maior reconhecimento do papel do educador social e, em consequência, da sua formação. Esta ideia foi também salientada nos grupos de discussão:

Estas novas gerações já sabem o que é que é a profissão, o que é que faz um educador social, apesar de ainda termos que limar algumas arestas (M, GD1, p. 4, 49:51).

Por fim, destaca-se que o motivo considerado menos importante na escolha da Educação Social tem a ver com a “impossibilidade de aceder a outro curso de ensino superior”, o que reforça a ideia que, em Portugal, a Educação Social foi para os inquiridos a primeira escolha no acesso ao Ensino Superior.

3.2. Formação recebida no Ensino Superior

Relativamente à formação recebida no ensino superior podemos concluir uma avaliação muito positiva, o que, atendendo aos 78% de inquiridos que trabalham na área da Educação Social, nos permite validar a formação com a experiência profissional.

Tabela 2.
Avaliação da formação inicial

Em relação à sua formação inicial, indique o seu nível de concordância com as afirmações...:

	Discordo totalmente		Discordo		Neutro		Concordo		Concordo totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
O curso está bem definido, sendo coerente com o futuro desempenho profissional de um/a educador/a social	13	3,90%	60	18,02%	46	13,81%	158	47,45%	56	16,82%
O plano de estudo integra uma formação técnica e profissional sem ignorar o pleno desenvolvimento da personalidade dos educadores sociais	9	2,70%	48	14,41%	45	13,51%	159	47,75%	72	21,62%
A relação entre a formação teórica e prática está bem articulada	8	2,40%	65	19,52%	54	16,22%	134	40,24%	72	21,62%
O corpo docente caracteriza-se pela qualidade pedagógica	8	2,40%	21	6,31%	45	13,51%	163	48,95%	96	28,83%
As fontes documentais utilizadas ao longo do curso estão atualizadas e são pertinentes	3	0,90%	33	9,91%	58	17,42%	161	48,35%	78	23,42%
Ao longo da formação, existem referências concretas aos objetivos e conteúdos da Pedagogia Social	7	2,10%	15	4,50%	46	13,81%	160	48,05%	105	31,53%
O curso combina adequadamente uma formação polivalente com uma progressiva especialização	12	3,60%	35	10,51%	64	19,22%	134	40,24%	88	26,43%
O curso responde e ajusta-se às necessidades educativas e sociais	8	2,40%	28	8,41%	60	18,02%	154	46,25%	83	24,92%
O curso está adequado ao mercado de trabalho e facilita a inserção laboral	24	7,21%	68	20,42%	71	21,32%	125	37,54%	45	24,92%
A formação inicial permite diferenciar a especificidade da Educação Social comparativamente com outras profissões sociais	29	8,71%	61	18,32%	58	17,42%	122	36,64%	63	18,92%
O curso permite desenvolver competências relativas à identidade profissional do educador social	7	2,10%	26	7,81%	47	14,11%	154	46,25%	99	29,73%

A avaliação positiva da sua formação foi também demonstrada em estudos anteriores (cf. Teixeira, 2008; Serapicos *et al*, 2012; Correia *et al*, 2019). Mais de metade dos educadores sociais considera que existem referências concretas aos objetivos e conteúdos da Pedagogia Social ao longo da sua formação. Este é um indicador pertinente, já que se constitui como um sinal que os planos de estudo consideram os fundamentos epistemológicos e metodológicos da Educação Social, sem os quais não é possível conceber a construção identitária. Os planos de estudo em Educação Social possibilitam a integração de áreas curriculares que permitem responder à diversidade de contextos de intervenção. É, aliás, por este motivo que os investigadores defendem que a uniformização das licenciaturas em Educação Social possibilita que todas as ofertas formativas nesta área contemplem as mesmas áreas científicas e, assim, o desenvolvimento de

uma profissão consistente e claramente definida ... construída por profissionais que tenham as mesmas bases e que sejam formados por uma mesma linha de pensamento (ET1).

Os investigadores destacam duas áreas predominantes na formação do educador social: as Ciências da Educação e as Ciências Sociais. É nestas duas áreas que encontramos os fundamentos teóricos da Educação Social constituindo, de forma óbvia, como a “coluna vertebral” da formação.

... as Ciências da Educação (...) e as Ciências Sociais e do Comportamento (...). Estas são as centrais, geralmente a maioria dos cursos tem estas duas áreas, com predomínio das Ciências da Educação, mas sempre uma Ciências da Educação com um cariz muito social, (...) são ciências de educação na sua acepção mais abrangente da palavra educativa (ET4).

3.3. Importância dos conteúdos para a prática profissional

O questionário integrava também uma questão sobre o grau de importância de determinados saberes face à atividade profissional do educador social. Deste modo, aproximadamente 80% dos inquiridos considera que é muito importante que a formação integre conhecimentos sobre os problemas sociais.

Tabela 3.
Saberes do educador social

	Nada importante		Pouco importante		Neutro		Importante		Muito importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
conhecimento dos problemas sociais	0	0,00%	4	1,20%	4	1,20%	59	17,72%	266	79,88%
conhecimento dos problemas educativos	1	0,30%	5	1,50%	7	2,10%	94	28,23%	226	67,87%
conhecimento das políticas sociais	0	0,00%	5	1,50%	9	2,70%	79	23,72%	240	72,07%
conhecimento das organizações socioeducativas	1	0,30%	7	2,10%	8	2,40%	121	36,34%	196	58,86%
conhecimento de diferentes faixas etárias	0	0,00%	3	0,90%	12	3,60%	122	36,64%	196	58,86%
conhecimentos na área da ética e deontologia profissional	1	0,30%	4	1,20%	12	3,60%	87	26,13%	229	68,77%
conhecimentos na área da Psicologia	0	0,00%	4	1,20%	6	1,80%	116	34,83%	207	62,16%
conhecimentos na área da Sociologia	0	0,00%	6	1,80%	16	4,80%	146	43,84%	165	49,55%
conhecimentos na área da Pedagogia	1	0,30%	4	1,20%	12	3,60%	127	38,14%	189	49,55%
conhecimentos na área da Pedagogia Social	0	0,00%	2	0,60%	6	1,80%	94	28,23%	231	69,37%
conhecimentos de estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa	1	0,30%	4	1,20%	4	1,20%	68	20,42%	256	76,88%
conhecimentos de estratégias e metodologias de investigação socioeducativa	0	0,00%	6	1,80%	17	5,11%	94	28,23%	216	64,86%
conhecimentos de desenho e desenvolvimento de projetos	4	1,20%	4	1,20%	2	0,60%	97	29,13%	226	67,87%
conhecimento das convergências/divergências com outros profissionais do setor educativo e social	0	0,00%	8	2,40%	15	4,50%	120	36,04%	190	57,06%
experiência pré-profissional (estágios, práticas integradas, observatórios e seminários)	0	0,00%	6	1,80%	13	3,90%	68	20,42%	246	73,87%

Os educadores sociais consideram também muito importante os conhecimentos relativos à legislação social/políticas sociais, conhecimentos na área da Pedagogia Social, na área da ética e deontologia profissional, conhecimento dos problemas educativos e de desenho e desenvolvimento de projetos. Também os investigadores destacam a existência de modelos curriculares organizados em diferentes níveis, nomeadamente fundamentos, metodologias e estratégias, embora salientem a existência de uma maior autonomia, por parte das instituições de ensino superior, para definir as suas unidades curriculares face ao contexto onde se encontram. Deste modo, são salientadas as disciplinas de Pedagogia

Social, da Psicologia, da Sociologia, Antropologia, mas também de outras áreas como os Direitos Humanos, a Ética e Deontologia Profissional, Política Social e Metodologias de Investigação, mas também a integração de

disciplinas mais específicas, mais práticas, vocacionadas para a intervenção socioeducativa com o diverso público, (...) e depois cursos que não têm assim um pendor tão forte mas que investem, por exemplo, nas questões culturais, da mediação intercultural... (ET4).

uma área curricular central para a educação social tem de tratar das especificidades da comunidade. (...) É necessário entender o que é que são grupos de risco, fenómenos de vitimização, de agressão, de violência (ET2).

Os inquiridos consideram com menor importância os conhecimentos de Pedagogia e da Sociologia. A Psicologia acaba por ter uma maior relevância para os educadores sociais (62,16% consideram muito importante os conhecimentos nesta área). Estes três enfoques (da pedagogia, da sociologia e da psicologia) constituem de facto um referencial dos conhecimentos dos educadores sociais. Contudo, não deixa de ser curioso esta aparente valorização da Psicologia em detrimento da Sociologia e das condições sociais do meio. Estas respostas vão ao encontro de uma tendência crescente de valores individualistas e para uma certa psicologização dos problemas sociais em detrimento de medidas e intervenções mais comunitárias e de comprometimento coletivo com a transformação social. Esta tendência foi também reforçada por uma das especialistas que entende que

Embora se denote algum predomínio, em alguns cursos, de uma perspetiva muitas vezes psicologizante, com muitas disciplinas da psicologia, (...) o que pode não ser positivo para o curso (...) (ET4).

Com respostas mais fluidas entre o “importante” e o “muito importante” encontram-se os conhecimentos de estratégias e metodologias de investigação socioeducativa, o conhecimento das organizações socioeducativas, de diferentes faixas etárias e das convergências/divergências com outros profissionais do setor educativo e social. Destaca-se também a importância que os educadores sociais dão aos conhecimentos de estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa e o papel das experiências pré-profissionais, como estágios, práticas integradas, observatórios e seminários. A importância da prática foi também um dos aspetos mais reconhecidos e valorizados nos estudos anteriormente citados e pelos especialistas na formação do educador social, já que permitem uma ligação, supervisionada, aos territórios de intervenção. Esta interação possibilita uma articulação entre a dimensão técnica e científica e uma dimensão pessoal e profissional, de saber ser e estar, de confirmação da escolha profissional.

as unidades curriculares de Estágio que, do meu ponto de vista, constituem aquilo que designo como o “coração” do curso, pelo papel que desempenham, ao longo das etapas do percurso formativo (ET7).

Não obstante a pertinência dos estágios e práticas integradas ao longo da formação inicial do educador social, este contacto com o terreno implica uma preparação prévia que nem sempre os estudantes compreendem:

... apesar de os alunos virem muitas vezes com vontade de irem para o terreno e de fazer coisas, eles precisam primeiro (...) perceber que têm de entrar no campo da Educação Social e adquirirem algumas ferramentas, que são as tais técnicas científicas para perceberem o que é que vão fazer no terreno (....) (ET5).

Sem estarem devidamente munidos dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Social que preparem os estudantes para os primeiros contactos com a prática pode suceder que se associe a Educação Social a uma profissão meramente prática e técnica, que não investiga os contextos de intervenção, o que dificulta a consolidação da sua identidade profissional. Há, segundo os especialistas, um

mito, que é contraproducente, de que a profissão do educador social é meramente uma coisa prática. (...) eu acho que um dos grandes obstáculos à própria compreensão do que é a educação social, fora e dentro do campo, é esta ideia de que o educador social é alguém que vai fazer coisas práticas (ET2).

3.5. A dimensão pessoal na prática profissional

O educador social não pode ignorar o seu papel enquanto pessoa. A construção do seu perfil profissional deve atender também aos traços de personalidade dos profissionais, já que as atitudes e características pessoais são importantes na construção da profissionalidade. Tal como referido nos grupos de discussão

é muito mais do que as nossas competências técnicas, as nossas competências humanas, as nossas competências pessoais neste trabalho são fundamentais (A, GD2, p. 4, 53:54).

Às vezes não podes ir só pelo lado técnico, às vezes tens que ir buscar um bocadinho o lado emocional e isso só a experiência é que te pode trazer e fazer (J, GD1, p. 8, 51-53).

Este indicador é relevante se atendermos aos principais motivos apontados para a escolha do curso de Educação Social: ao estar diretamente associado à vocação pessoal e à possibilidade de transformação social é pertinente que, durante o curso, se atenda também ao desenvolvimento da personalidade dos educadores sociais.

3.6. A composição do corpo docente

A formação dos educadores sociais respondentes também é avaliada positivamente a nível do corpo docente, que é considerado de qualidade pedagógica, e das fontes documentais, que são qualificadas como pertinentes e atualizadas. Sabemos que a existência de um corpo docente qualificado pode facilitar o desenvolvimento científico, académico e profissional. Todavia também é destacado, quer pelos educadores sociais, quer pelos entrevistados, que os cursos de Educação Social carecem de educadores sociais no seu grupo de docentes:

As nossas formações estão cheias de colegas que são, por exemplo, de psicologia, de sociologia, de ciências da educação (ligadas à parte “mais escolástica” da escola), etc., que falam linguagens diferentes. Algumas destas formações superiores não têm ninguém com formação/investigação avançada em Pedagogia Social ou Educação Social (ET3).

Nota-se e os próprios estudantes sentem essa dificuldade, porque é diferente de colocarem uma questão a um educador social que está no terreno e a um professor que vai dar uma resposta porque leu ou porque tem conhecimento através de literatura e não de terreno. (I, GD1, p. 7, 25:28).

3.7. A produção científica e o trabalho em rede

A atualização da produção científica e investigação possibilita uma maior transferência de conhecimento à sociedade e à sua comunidade académica de referência. A formação do educador social prepara-o também para um trabalho em rede, o que pode ser uma mais valia no mercado de trabalho.

a formação de que faço parte aborda, de forma muito intensa, a importância das equipas multidisciplinares (prefiro dizer interdisciplinares) para uma abordagem holística (...) sobre uma mesma realidade, como a chave para a intervenção (ET3).

Por outro lado, os modelos de formação inicial parecem não ser capazes de desconstruir algumas ideias pré-concebidas por parte dos futuros educadores sociais, nomeadamente quanto aos espaços de intervenção do educador social, que têm de ser alargados para ir ao encontro de uma educação social mais próxima dos contextos e mais comunitária e coletiva:

Toda esta desconstrução é importante (...) para não conceber esta ideia de que a educação social é, em primeiro, institucional (...) Quanto mais fechados estiverem e quiserem, sobretudo, estes contextos mais “sedutores”, porque são mais fechados, porque são mais complexos, é dramático do ponto de vista do que a educação social pode vir a ser, dramático para fechar o desenvolvimento da profissão (ET5).

Para os investigadores, a formação em Educação Social assenta numa preparação dos educadores sociais para a leitura de realidades sociais complexas, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade de cada aluno para construir a sua lente de observação e para se tornar um cientista social, mas também para se envolver mais nos movimentos cívicos e democráticos. Estas duas questões passam, essencialmente, por um movimento de auto-formação do profissional, que deve acontecer de forma permanente ao longo do percurso profissional, a formação pode reforçar (e em alguns casos, iniciar) esta reflexão e participação.

São cientistas sociais, porque estão simultaneamente a analisar e a compreender a realidade e intervir sobre ela, a tomar decisões sobre o que fazem com esta informação e a forma como interpretam e compreendem os problemas (ET5).

O educador social tem que ter a capacidade de uma leitura macro-política. (...) tem que haver este momento de adquirir esta capacidade de análise... no fundo, de saber construir a sua própria lente de observação, o seu próprio mapa de observação (...) (ET2).

3.8. Aprendizagem ao longo da vida

Ainda a nível das representações sobre a formação, e partindo do pressuposto que a construção do perfil profissional do educador social passa, necessariamente, pela formação contínua foram integradas questões relativas à aprendizagem ao longo da vida. Sabemos que os modelos teóricos, metodológicos e técnicos da Educação Social se vão (re)construindo numa constante reflexão sobre a ação (Sáez-Carreras, 2007; Canastra, 2009), em resposta da permanente transformação da realidade social. Todos os entrevistados corroboram a pertinência da formação contínua para a Educação Social, pois possibilita ao profissional melhorar a sua prática, acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e ser confrontado com novos paradigmas e metodologias de intervenção e, assim, possibilitar a consolidação da identidade profissional.

É fundamental para a construção e reconstrução da identidade profissional, pois permite a comparação com outras práticas e o contacto com novos paradigmas e novas metodologias e tudo isto se pode refletir na reconstrução da identidade profissional de cada educador social (ET3).

(...) o nosso curso não é um curso que pode ser estático, pode estar ali, mas temos de estar em constante formação e aprendizagem se quisermos acompanhar e se quisermos estar bem no mercado de trabalho (F, GD2, p.3, 43: 44).

A larga maioria dos inquiridos já realizou alguma ação de aperfeiçoamento profissional, o que refuta estudos anteriores (cf. Correia *et al*, 2014), que referem a existência de um reduzido investimento por parte dos profissionais na formação contínua. Ainda no âmbito da formação contínua, mais de metade dos inquiridos que referem ter realizado ações de formação após a licenciatura, indicam fazer, anualmente, entre 1-3 ações de formação para melhor desempenhar a sua atividade profissional. Não deixa, contudo, de ser preocupante que dos 45 educadores sociais que responderam não ter realizado nenhuma ação de aperfeiçoamento profissional, 25 afirmam estar a trabalhar na área da Educação Social, 19 deles com mais de um ano de experiência profissional. Pode-se concluir que ainda existem profissionais que consideram que a formação inicial é suficiente para responder aos desafios da sua profissão, adotando um papel passivo na investigação socioeducativa e na atualização científica. Esta postura não contribui para a construção e consolidação da identidade profissional dos educadores sociais, já que resumem a profissão a um estado de estagnação profissional, contrária até aos próprios princípios de educabilidade da Educação Social.

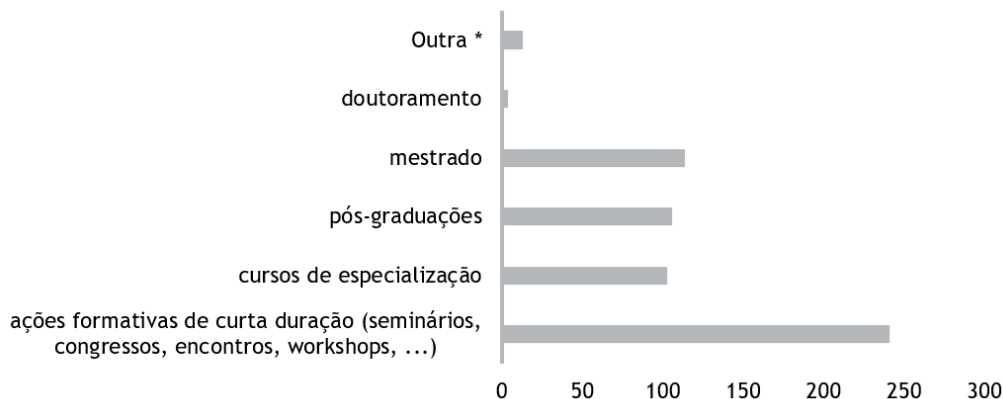


Gráfico 1. Formações de aperfeiçoamento profissional realizadas pelos educadores sociais

Salientamos, contudo, o desinvestimento no prosseguimento de carreiras académicas, já que os educadores sociais optam por frequentar ações formativas de curta duração em detrimento de oferta formativa académica: para 72,37% dos educadores sociais prevalece a participação em congressos, seminários, encontros, workshops, para 30,93% a realização de cursos de especialização e para 31,83% a frequência de pós-graduações. Relativamente à formação pós-graduada, existem 114 educadores sociais que referem ter realizado mestrado e 4 o doutoramento. Estes dados demonstram a procura de uma formação mais especializada numa área específica, provavelmente, que melhor responda às necessidades da sua atividade profissional.

4. Comparação com outros estudos

A identidade profissional está frequentemente associada a um sentido de vocação (cf. Dent, 2017). No caso da Educação Social, isso é comprovado pelos motivos que antecederam a escolha do curso, nomeadamente com o predomínio de motivos pessoais relacionados com valores altruístas e de utilidade social, o que reforça que a associação da identidade profissional do educador social a uma “vocação” de ajudar o outro e de preocupação com a justiça social (Dent, 2017). A nível internacional, outros estudos associam o interesse por uma formação na área da intervenção social com os valores altruístas, formulados na ideia de ajudar e de ter a oportunidade de fazer a diferença na vida do outro (cf. Petersén, 2024). Os dados obtidos nesta investigação comparam-se ainda com os resultados obtidos numa investigação realizada em Espanha, que procurou analisar as motivações que prevalecem no ingresso de uma profissão de ajuda (cf. Azpeitia Armán, 2019), reforçando também o desejo de ajudar e a possibilidade de trabalhar com outras pessoas e com experiências diversas.

Como formação de ensino superior, a Educação Social existe desde 1989, pelo que conta com pouco mais de três décadas. Com a uniformização dos planos de estudo em Educação Social, impulsionada sobretudo pela A3ES, a formação assenta num conjunto de conhecimentos comuns, derivados sobretudo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, áreas nas quais assentam os fundamentos teóricos da Educação Social. Na Galiza, um estudo efetuado recentemente analisou o mapa universitário das três instituições de ensino superior com grau em Educação Social. Em comparação, a área das Ciências da Educação assume uma maior expressão curricular face à realidade portuguesa (Caballo *et al*, 2023). Ainda a nível dos planos de estudo em Educação Social, no nosso estudo concluímos com esta investigação que, embora se reconheça as vantagens desta uniformização, e, não obstante de uma certa autonomia que as instituições de ensino superior têm para a escolha das áreas curriculares, não há uma estratégia comum na definição do perfil profissional do educador social entre as instituições de ensino superior (cf. Correia *et al*, 2014), ideia que é corroborada pelos investigadores e pelos próprios educadores sociais. Outro estudo realizado em Espanha destaca, por sua vez, a necessidade de uma maior transferibilidade dos conhecimentos teóricos para as práticas socioeducativas, o que parece ser limitado pela existência de uma certa “parsimonia” de manter determinados conteúdos formativos menos relevantes (Eslava-Suanes *et al*, 2020).

A avaliação dos cursos pela A3ES facilita uma certa uniformização dos planos de estudo em Educação Social, não obstante a autonomia das instituições de ensino superior, o que parece simultaneamente ser uma mais valia e uma limitação para a construção do perfil profissional dos educadores sociais. Enquanto vantagem, esta uniformização

possibilita que todas as ofertas formativas nesta área contemplem um “tronco comum”, com as mesmas áreas científicas e, assim, o desenvolvimento de uma profissão mais consistente entre os profissionais. É verdade que, apesar da Educação Social resultar de uma pluralidade de saberes, que confere ao profissional uma percepção abrangente das possibilidades da sua intervenção, o seu saber matricial de referência é a Pedagogia Social. Os educadores sociais reconhecem esta disciplina como o principal fundamento teórico e epistemológico da sua profissão, no qual encontram o principal léxico da sua profissão e especificidade e marca identitária, reforçando as suas referências ao longo da formação. Todavia, como desvantagem, é também reforçado que há um trabalho mais amplo de preparação dos profissionais que fica limitado no seu desenvolvimento, existindo a ideia que a Educação Social é cada vez mais “pré-formatada” e menos adaptada ao contexto específico no qual se insere a instituição de ensino superior. Ainda assim, os resultados apurados permitem-nos concluir que esta uniformização dos planos de estudo é essencial para a constituição de uma profissão e de um perfil profissional mais consistente e coerente, que concorre para a valorização da profissão.

Relativamente à prática supervisionada, é inquestionável a sua centralidade na formação do educador social, à semelhança das conclusões de outros estudos internacionais (cf. Fernández-Ortega *et al*, 2022; García *et al.*, 2023). Os contactos com o campo profissional possibilitam uma articulação entre a formação e os territórios, entre a dimensão técnica e científica e a dimensão pessoal e profissional. Todavia, é também reforçado que, em muitos planos de estudo, estes contactos são antecipados para momentos da formação nos quais os estudantes não estão ainda preparados, o que também se conclui nos estudos de Fernández-Ortega *et al* (2022). A existência de uma prática profissional sem a devida preparação prévia dos estudantes pode ser perversa, na medida em que se associa a Educação Social a uma profissão meramente prática e técnica, que não investiga e reflete sobre os contextos de intervenção. Por outro lado, os contactos com o contexto ao longo da formação inicial devem ser devidamente acompanhados, de forma refletida e crítica. Só assim se podem constituir como espaços de aprendizagem e de tomada de consciência de como se processa a análise da realidade, de forma participada e comprometida com o contexto e com os fundamentos da Educação Social. Contudo, verifica-se que nem sempre os acompanhantes desta prática profissional são educadores sociais, o que limita a construção do perfil profissional do estudante em formação, já que este acaba por ter como modelo um profissional que não é o seu. Em Espanha, numa investigação de Serrate González *et al.* (2015), apurou-se que para os estudantes entrevistados é importante que o acompanhamento da formação seja realizado por um educador social para facilitar um conhecimento mais “real, atual e mais prático”.

O ensino superior em Portugal também conhece, atualmente, desafios que condicionam a necessária supervisão e reflexão orientada sobre as realidades observadas. A abrangência da formação do educador social, o elevado número de alunos, a existência de experiências de estágios não individuais, a redução do número de horas de acompanhamento, sobretudo, devido ao encurtamento das licenciaturas com o Tratado de Bolonha, são um entrave a um acompanhamento mais individualizado da prática profissional. A formação depende, assim, de processos individuais do próprio aluno, da forma como investe na sua formação, se apropria das realidades, o que também pode não ser facilitador de uma identidade profissional coerente com os fundamentos teóricos da Educação Social.

Na formação do educador social é essencial equilibrar uma formação técnica e metodológica com uma formação pessoal e social. Ao ter um compromisso com os valores associados aos direitos humanos, o educador social não pode nem deve orientar-se apenas pela técnica, já que as decisões profissionais são muitas vezes, sobretudo, éticas (Martins, 2020). Contudo, a redução das licenciaturas teve um impacto neste equilíbrio, ao diminuir a formação pessoal dos educadores sociais, essencial numa profissão cujas motivações intrínsecas de escolha do curso remetem para motivos vocacionais. Por outro lado, a Educação Social é uma profissão comprometida com a transformação social, pelo que a formação deve preparar o profissional para uma maior participação social e política (Krzywosz-Rynkiewicz, 2023). No entanto, se o compromisso educativo exigido na intervenção do educador social é reforçado em termos teóricos, na prática verifica-se uma reduzida participação política dos educadores sociais e a sua (aparente) apatia face à sociedade atual. Não sendo um problema exclusivo dos estudantes de Educação Social (cf. Fenton 2020), é fundamental o envolvimento nos movimentos cívicos de intervenção e, por este motivo, a formação deveria promover um maior envolvimento social e político dos estudantes. Uma das formas de ultrapassar este reduzido envolvimento dos estudantes em movimentos cívicos poderia ser o contacto com outros contextos de prática profissional, nomeadamente de estágios em contextos menos institucionalizados e fechados, como é o caso das associações de moradores, coletividades culturais, desportivas, que têm um grande potencial de ligação com a comunidade, com as pessoas e com o local.

A formação do educador social é também condicionada pelos contextos de prática supervisionada, por vezes muito fechados, estáticos e institucionalizados, com redução de recursos materiais e humanos e nem sempre com o acompanhamento no terreno de um educador social de referência. Esta limitação pode também condicionar a abertura da Educação Social a novos campos de intervenção, fundamentais para o desenvolvimento da profissão. Se é certo que as limitações da área social não podem, por si só, ser respondidas pelas instituições de ensino superior que formam educadores sociais, estas poderiam desenvolver uma colaboração mais ativa com profissionais já integrados no mercado de trabalho e associações profissionais. Estas ideias são também corroboradas em estudos internacionais anteriormente citados (Serrate González *et al.*; 2015; Fernández-Ortega *et al.*, 2022; García *et al.*, 2023).

A formação de banda larga que caracteriza a formação do educador social implica, ainda, um investimento do profissional na sua autoformação e na procura de respostas mais adequadas aos contextos, situações, incertezas e exigências da sociedade atual e da sua profissão. Os modelos teóricos, metodológicos e técnicos da Educação Social vão-se (re)construindo numa constante reflexão sobre a ação (Sáez-Carreras, 2007; Canastra, 2009), em resposta da permanente transformação da realidade social. Não obstante, destaca-se o pouco investimento dos educadores sociais em formação contínua, sobretudo, em formação graduada. Os educadores sociais ainda assumem um papel passivo na sua formação ao longo da vida, o que tem um impacto no desenvolvimento da sua profissão e, em consequência, na consolidação da sua identidade profissional.

Também no ensino superior se assiste a uma redução de oferta formativa contínua para educadores sociais, o que também é corroborado por uma investigação realizada em Espanha (cf. Eslava Suanes *et al.*, 2020) que destaca carências formativas a este nível de formação contínua. A consolidação da identidade profissional dos educadores sociais necessita, assim, de uma formação contínua incessante, aberta, com uma formação que saliente o enfoque pluri e interdisciplinar. A aprendizagem ao longo da vida faz parte do

saber agir do educador social, o que foi unanimamente reforçado nos grupos de discussão enquanto um traço identitário distintivo do educador social.

O mercado de trabalho está, atualmente, subordinado a lógicas capitalistas, de produtividade, de intervenção acrítica e, nesse sentido, é um mercado de trabalho constituído por práticas e medidas que são contrárias aos princípios da Educação Social, o que também acaba por ser um desafio para as escolas da formação (Oyler, 2023). É salientado pelos investigadores que a formação não consegue ainda levar os estudantes a desconstruir estas práticas assentes em lógicas de passividade e, nesse sentido, há um desajustamento entre a formação e o mercado de trabalho. Deveria existir um maior esforço para que a formação dos educadores sociais fosse capaz de desconstruir estas práticas mais reificadas que acentuam tendências menos coletivas e comunitárias, o que facilitaria que o educador social pudesse ser identificado como um profissional que faz a diferença e que “faz acontecer coisas improváveis”. Esta realidade tem sido amplamente analisada a nível internacional, não sendo uma preocupação exclusiva da formação do educador social. Fenton (2020) analisou as atitudes e perceções de estudantes de Trabalho Social na Escócia, concluindo que existe uma evidência para atitudes mais individualistas e associadas a movimentos mais extremistas, o que obviamente desafia os programas de formação inicial.

Os resultados da investigação demonstram também um aparente desinvestimento no prosseguimento de carreiras académicas por parte dos educadores sociais, o que faz com que existam poucos profissionais doutorados em Educação/Pedagogia Social. Muitas instituições de ensino superior não têm educadores sociais no seu corpo de docentes, faltando referências de profissionais na própria formação. Ao contrário do que acontece na Galiza, onde se verifica não apenas um notável avanço numa investigação social liderada por educadores sociais, mas também o incremento de doutores com formação inicial em Educação Social (Caballo *et al*, 2023), em Portugal assistimos à carência de educadores sociais a lecionar o curso de Educação Social, bem como uma reduzida investigação e produção científicas. A consolidação da identidade profissional dos educadores sociais reclama conhecimento próprio, produzido no seguimento de uma investigação consolidada com a oferta de formação ao nível do doutoramento. A abertura dos doutoramentos ao Ensino Superior Politécnico, onde predomina a formação na área da Educação Social, poderá constituir aqui um novo contributo para a afirmação da identidade profissional dos educadores sociais.

5. Conclusões

É cada vez mais necessário que as instituições de ensino superior com planos de estudo em Educação Social criem condições e momentos para refletir de forma conjunta sobre as formações e o perfil profissional do educador social. A existência desta reflexão conjunta entre docentes, estudantes, contextos de intervenção, associações profissionais e outros movimentos associativos promove a identidade profissional, já que cria oportunidades de responder de forma coerente e consistente aos seus desafios. Esta ideia é reforçada numa altura em que se assiste a um crescimento acentuado da oferta formativa em Educação Social, o que se por um lado, pode representar uma maior expressão da área, não deixa de ser um desafio para a sua identidade profissional, uma vez que esse alargamento decorre de forma não sustentada, em instituições de ensino superior com menor *know how* e condições estruturais para o cumprimento desta missão. Se é certo que a

construção da identidade do educador social se inicia na formação e decorre ao longo da prática profissional, também é verdade que este processo tem de ser científico, crítico e reflexivo. Os investigadores/especialistas defendem que a ação sociopolítica e militante devia ser uma marca identitária dos educadores sociais, mas esta tem sido secundarizada na construção da identidade profissional. Os educadores sociais acabam por assumir um papel mais instrumental e técnico do que político e interventivo. O desafio está em formar cientistas sociais, de modo que a formação deveria ser um espaço contínuo de questionamento, procurando revitalizar as redes sociocomunitárias.

6. Referências

- Amaro, M. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. 2.º ed. Universidade Católica Editora.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Fronteira do Caos.
- Azpeitia Armán, M. (2019). *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género. El Caso de Trabajo Social* (Tesis doctoral). Universidad Complutense Madrid.
- Caballo, M., Gradaílle, R., & Crespo, L. (2023). A Educación Social en Galicia: desenvolvimento profesional, académico e científico. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 105–124. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10117>
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social: uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Ibero-americana de Educación*, 49/8, 1-10.
- Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. *Interações*, 56, 11-30. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.21163>.
- Correia, F.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2019). A profissionalização da Educação Social em Portugal. Uma análise comparativa das representações da profissionalidade dos finalistas e diplomados da ESE.IPP. *Sensos-E*, 6(3), 39–50. DOI: <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3116>.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*. 3, 113- 124. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>.
- Dent, M. (2017). Perspectives on professional identity. The changing world of the social worker (pp. 21-34). In S. Webb. *Professional Identity and Social Work*. Routledge.
- Eslava Suanes, M., Huertas, C. & López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id372875>

- Fenton, J. (2020). Talkin' Bout iGeneration: A New Era of Individualistic Social Work Practice? *British Journal of Social Work* 50(4):1238-1257. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz099>.
- Fernández-Ortega, S., Rodríguez-Sanz, L., Porta-Antón, M. & Rodríguez-Blanco, G. (2022). Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Practicum*, 7(2), 127-147. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.155>
- García, S.M., González, R., & Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 245-259. DOI:10.7179/PSRI_2016.28.18
- Gitterman, A. (2014). Social Work: A Profession in Search of Its Identity. *Journal of Social Work Education*, 50:4, 599-607. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2014.947898>
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2023). Measuring the status of democracy and citizenship activity: Survey development and trialing. In B. Krzywosz-Rynkiewicz & K. J. Kennedy (Eds.), *Reconstructing Democracy and Citizenship Education : Lessons from Central and Eastern Europe* (pp. 15-29). Oxon: Routledge. doi: 10.4324/9781003140528-3
- Martins, E. C. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.03
- Nascimento, M. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oyler, J. (2023). 'Publicness' in pedagogical thinking. In C. Anders Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 55-67). Oxon: Routledge. doi: 10.4324/9781003289067-5
- Petersén, A. (2024) *New insights on motives for choosing social work as a career: answers from students and newly qualified social workers*, *Social Work Education*, 43:3, 702-716, DOI: 10.1080/02615479.2022.2139823.
- Sáez-Carreras, J (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Editorial Pearson.
- Serapicos, A.; Samagaio, F.; Trevisan, G (2012). *Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. ESEPF. ISBN: 978-972-99174-5-5
- Serrate González, S., Martín, S., & González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Practicum. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 171–190. <https://doi.org/10.14201/et2015332171190>

- Teixeira, L. (2008). *Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico: Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspectivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.

14



*30 años de experiencias internacionales de
profesionalización docente en la Facultad
de Filosofía y Ciencias de la Educación
de la Universidad de Valencia*

*30 years of international experiences of teaching
professionalization in the Faculty of Philosophy and
Educational Sciences at the University of Valencia*

Joan María Senent Sánchez*

María Jesús Perales Montolío**

Marta Senent Capuz***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44041

Recibido: 17 de enero de 2025

Aceptado: 8 de marzo de 2025

* JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ: Profesor Honorario del Departamento de Educación Comparada e Hª de la Educación de la Universitat de Valencia. Vicedecano de Prácticas y Relaciones internacionales de la Facultad de Filosofía i Ciències de l'Educació (1997-2006). Forma parte de GRECIA Grupo Investigación en Educación Comparada e Internacional). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y de los educadores sociales. **Datos de contacto:** E.Mail: senent@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5214-7934>

** MARÍA JESÚS PERALES MONTOLÍO: Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universitat de València. Vicedecana de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació (2006-2009 y 2012-2018) y, como tal, responsable del Programa Específico de Movilidad en América Latina de la Facultat. Forma parte de GemEduco (Grupo de Evaluación y Medición para la Cohesión Social, GIUV2016-290) y de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED). Directora del Máster Oficial en Acción Social y Educativa. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de programas socieducativos y en el desarrollo de instrumentos de evaluación. **Datos de contacto:** E-mail: perales@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>

*** MARTA SENENT CAPUZ: Profesora Asociada del Departamento de Educación Comparada e Hª de la Educación de la Universitat de Valencia. Coordinadora de la ONG CEPALM en Valencia. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la participación infantil en los procesos de intervención social y en la formación de educadores sociales. **Datos de contacto:** Marta.Senent@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000/0003/4149/963X>

Resumen

INTRODUCCIÓN: La formación del profesorado no puede limitarse a una preparación para la actividad técnica-didáctica de la docencia. Necesariamente ha de incluir otros aspectos formativos que le permitan: una buena comprensión de los aspectos teóricos y prácticos de la educación; saber aplicar y actualizar sus conocimientos. También es fundamental aprender a enfrentarse a problemas en entornos nuevos y multiculturales y adaptarse a situaciones complejas. El artículo habla de aceptación de la diversidad, percepción de los ritmos diferentes en la docencia e integración personal, como aspectos de esa profesionalización docente. **MÉTODO:** El artículo describe las principales experiencias internacionales que la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación ha llevado a cabo durante estos treinta años: los programas de la Asociación Internacional Comenius, los programas intensivos Erasmus, los programas de movilidad en América Latina y los proyectos de la Cátedra UNESCO de la Universitat de Valencia (UV). A partir de esa descripción analiza cómo esas experiencias inciden en las características y competencias de docentes y educadores.

RESULTADOS: Un primer aspecto importante que aportan las experiencias internacionales es la aceptación de la “diversidad”. Trabajar y vivir en un contexto diferente al habitual proporciona al estudiantado una ventana hacia otras realidades diferentes de la suya. Además de esa aceptación de la diversidad, las experiencias internacionales afectan a la persona en su conjunto, más allá de su práctica profesional. Ese aspecto de integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente. Finalmente, de una forma global, estos proyectos tienen un impacto claro en la cohesión social dentro de la propia Facultad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: La profesionalización de docentes y de educadores no es solo una cuestión de técnica, de dominio metodológico o del contenido de la intervención profesional, ni siquiera de un conocimiento profundo de un contexto social. Creemos que las experiencias internacionales desarrolladas durante estos treinta años en nuestra facultad han generado ese espacio que ha permitido a docentes y educadores perfeccionar su propio trabajo y sus propias personas.

Palabras clave: experiencias internacionales; profesionalización; diversidad; integración personal

Abstract

INTRODUCTION: Teacher education cannot be limited to a preparation for the technical-didactic activity of teaching. It must necessarily include other training aspects that allow them to: have a good understanding of the theoretical and practical aspects of education; know how to apply and update their knowledge. As well as to face problems in new and multicultural environments and to adapt to complex situations. The article speaks of acceptance of diversity, perception of different rhythms in teaching and personal integration of the professionalization process as aspects of this professionalization.

METHOD: The article summarises the main international experiences that the School of Philosophy and Sciences of Education has carried out during these thirty years: the Comenius International Association programmes, the intensive Erasmus programmes, the mobility programmes in Latin America and the projects of the UV UNESCO Chair. From this description, it shows how these experiences affect the characteristics and competences of teachers and educators.

RESULTS: A first important aspect of international experiences is the acceptance of “diversity”. Working and living in a context different from the usual one provides students with a window into realities other than their own. In addition to this acceptance of diversity, international experiences affect the whole person. This aspect of personal integration is another of the added benefits of a process of teacher professionalization. Finally, in a global way, these projects have a clear impact on social cohesion within the School itself.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS: The professionalization of teachers and educators is not only a question of technique, methodological mastery or the content of professional intervention, or even a deep knowledge of a social context. We believe that the international experiences developed during these thirty years in our faculty have generated that space that has allowed teachers and educators to perfect their own work and their own persons.

Keywords: international experiences; professionalisation; diversity; personal integration.

1. Introducción

En la actualidad, el profesorado se enfrenta en su tarea profesional a situaciones caracterizadas por una alta complejidad y niveles de incertidumbre elevados. El profesorado en el siglo XXI necesita dominar saberes y maneras de hacer que, entre otras, le permitan comunicar bien el conocimiento, enseñar con estrategias motivadoras, lograr que el alumnado progrese en su aprendizaje adecuadamente, así como evaluar el trabajo realizado como docente y el de sus alumnos/as. Pero además el futuro docente debe ser capaz de integrar conocimientos para desempeñar una tarea de alta complejidad, tomar decisiones, analizar el contexto educativo y formular juicios en situaciones de incertidumbre que, con frecuencia, estarán acompañados de consecuencias sociales, éticas y morales. Así como enfrentarse a entornos nuevos y multiculturales con una cierta capacidad de resolución de los mismos; adaptarse a situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo y desarrollar la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación. Para responder estos desafíos vinculados en la actualidad con el desarrollo profesional docente, las oportunidades de formación deben ser ricas y múltiples, desde conceptos amplios como el de ecologías de aprendizaje (Estévez, *et al.*, 2021; González Sanmamed, *et al.* 2021; González-Such, *et al.*, 2021)

Ken Bain (2007) señala que los buenos docentes en sus clases exigen en base a unos criterios en los cuales confían que el alumnado va a alcanzar, otorgando confianza al alumno/a de que es capaz y puede lograrlo, pero para ello, también los desafían y les hace pensar, cambian sus esquemas mentales previos por otros que quizás nunca se hubiese planteado dichos razonamientos, ideas, o nuevas perspectivas de afrontar la situación. Para hacerlo, las propias experiencias de aprendizaje son fundamentales, de forma que van a condicionar el propio desarrollo profesional docente, en sus diferentes dimensiones.

En Europa, uno de los países que más trabajado en la formación y profesionalización de los docentes ha sido Bélgica con continuos decretos regularizando este ámbito en los últimos veinte años (Ministère de la Communauté Française, 1997, 2001, 2013). Uno de los investigadores que han estado detrás de estos decretos, Léopold Paquay (Paquay *et al.*, 1998; Paquay, 2005) señalaba que:

1. El profesor se adhiere a los objetivos de la enseñanza definidos en el decreto «Missions» y los pone en ejecución desempeñando su papel en la institución escolar: es un actor social.
2. El profesor vuelve a discutir regularmente sus conocimientos y sus prácticas y los actualiza: es un investigador.
3. El profesor domina los contenidos disciplinares que enseña y los sitúa en un contexto más vasto: es un maestro instruido.
4. El profesor es capaz de ponerse en relación con sus alumnos, sus padres, sus colegas, otros actores de la escuela y sus superiores: es una persona social.
5. El profesor debe cada día, plantear, administrar, regular situaciones de aprendizaje y evaluarlas: es un pedagogo.
6. Todo el saber del profesor es indisociable de su ejercicio profesional: es un profesional práctico.

Este perfil tan definido del docente, con sus diferentes dimensiones, se inicia en la formación inicial y se mantendrá durante todo su desarrollo profesional, haciendo uso de las mencionadas ecologías de aprendizaje. En la formación inicial, oportunidades como las que se presentan en este trabajo, vinculadas a experiencias internacionales, pueden ser fundamentales (Carbonell & Carrillo, 2007)

Hace unos años señalábamos en la introducción de un dossier en el programa de Mejora del profesorado de las Islas Baleares (UIB, 2017), que, después de tantos años trabajando e investigando sobre la formación del profesorado, creíamos que había dos elementos, a menudo olvidados, que tienen que estar presentes, entre otros, en cualquier diseño de formación inicial del profesorado o de profesionalización docente a nivel de formación permanente. Estos son:

- el primero es contar con la presencia del profesorado en ejercicio entre los docentes que participarían en la universidad en la formación inicial de los nuevos profesores, para aportar la visión del día a día de las aulas. En los últimos años, hemos tenido ocasión de investigar el tema en Europa y de conocer varias fórmulas que algunos países han puesto en marcha para asegurar esta presencia, no de forma esporádica, sino como docentes de materias integradas al currículum de formación inicial del profesorado, o de la formación permanente del profesorado en ejercicio (Senent, 2023).

- el segundo elemento consiste en establecer un periodo de inducción profesional previo a recibir la habilitación para la docencia y, por tanto, formando parte de la formación inicial. La universidad y la administración educativa tienen que estar presentes en el seguimiento y evaluación de este periodo que debería de permitir al estudiantado conocer a fondo la realidad de las aulas y de los centros educativos. Las experiencias de los participantes en los periodos de inducción en los países que los tienen incluidos en la formación son altamente positivas, (Colazzo, 2021) tanto en Europa como en los países latinoamericanos (Lorente, 2016).

El primero de ellos, la presencia de profesorado en ejercicio en la formación permanente es una situación relativamente habitual. En la formación inicial contamos con la presencia de algunos profesionales en ejercicio como profesorado asociado en las universidades, aun cuando sea de forma poco sistemática.

El segundo elemento, la inducción docente, no existe en la realidad española, a pesar de que las estadísticas europeas así lo afirmen, ya que aquí hablamos de un periodo de inducción real, no solamente de un periodo de prácticas administrativo, en el que los aspectos profesionales del futuro docente apenas son analizados y los personales se quedan totalmente al margen (Egido, 2021).

Junto a estos dos aspectos necesarios en un programa de profesionalización docente, está la cuestión de mirarse hacia el interior, de observar al profesorado como la persona que se enfrenta a una situación compleja desde diversos puntos de vista y analizar cómo resuelve sus retos. Francesc Imbernón en una reciente entrevista que le hizo Florentina Lapadula para la Revista de Educación argentina decía que:

«hace tiempo que la educación se tendría que apoyar en una reflexión de los que trabajan en la educación, sobre su práctica docente, de manera que los permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento,

sus actitudes..., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Esto supone que la educación se ha de extender al terreno de las emociones y actitudes y tiene que cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones implícitas de cada profesor y profesora sobre lo que piensa, hace y del trabajo colectivo» (Lapadula, 2024,21).

Y eso implica entrar a analizar la propia identidad del personal docente como una respuesta a su propio proceso de profesionalización. Como indican Héctor Monarca y Bianca Thoilliez (Monarca & Thoilliez, 2017), en un proceso de profesionalización hay que abordar el tema de la identidad docente y su formación. Se discute sobre la importancia del concepto, las formas de entenderlo y, sobre todo, en la relación que existe entre identidad personal e identidad profesional. Según se recoge en el libro, el ser docente no divide de forma radical ambas identidades, sino que las compagina durante un proceso de educación y formación que se reflejará en forma de experiencia en sus clases.

En estos procesos de profesionalización docente tienen un rol formativo, potencialmente muy enriquecedor, las «experiencias internacionales». Porque, de hecho, viajar siempre es una oportunidad de aprendizaje. Viajar solo o en equipos de dos personas, con una tarea específica vinculada a la reflexión personal y profesional, y aprovechar para conocer espacios profesionales paralelos a los del contexto de origen. Estos elementos dan una potencia singular a esa oportunidad de aprendizaje. Es más, hacerlo en el marco de un programa explícito organizado para facilitar esas experiencias, dentro del proceso de formación inicial en la universidad, va más allá de vivencia de viajar, y se convierte en un proceso específico e insustituible de desarrollo profesional y personal (Ortega *et al.*, 2016). Este proceso contribuye a la construcción de una «persona social», señalada entre los requisitos marcados por Paquay como bagaje del profesor (Paquay *et al.*, 1998)

Así lo ha entendido, de una forma muy clara, la Unión Europea, que desde hace más de 40 años ofrece diferentes opciones y propuestas para que jóvenes, estudiantes de secundaria y de enseñanzas superiores, tengan una experiencia de formación en otro país europeo. Es una forma evidente de construir comunidad y cohesión social, con una dimensión europea. Y así lo entienden también numerosas entidades dedicadas a la promoción de la ciudadanía crítica global, de la solidaridad internacional y de la justicia social. (Martínez *et al.*, 2016)

Paralelamente, cada vez más, se ofrecen, en el marco de distintos proyectos de cooperación, de sensibilización, o de educación para el desarrollo, oportunidades para que jóvenes de diferentes contextos participen en experiencias pre-profesionales en otros países, bajo la supervisión de profesionales y equipos expertos. Son experiencias que complementan la formación inicial en el ámbito de la educación (Ortega *et al.*, 2019), permitiendo abordar desafíos vinculados con la Educación para la Ciudadanía Global, en un contexto educativo cada vez más multicultural (Ortega *et al.*, 2021). Los aprendizajes que se desprenden de estas experiencias, especialmente si están acompañadas de una forma adecuada, van más allá de casi cualquier programa de sensibilización desarrollado sin salir del propio contexto, constituyen claramente una muestra de interdisciplinariedad y forman a ese «maestro instruido» señalado por Paquay.

La Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València comparte esta visión y, desde hace más de 30 años, apuesta de una forma clara por facilitar estas experiencias dentro de los programas de formación de grado y postgrado. Con diferentes intensidades y con diferentes prioridades a lo largo del tiempo, se han venido

ofreciendo estos programas al estudiantado (y también al profesorado). El objetivo de este artículo es describir estos programas, presentar las claves que potencian su valor formativo y revisar sus resultados de una forma global y significativa.

2. Método

Para responder al objetivo se utiliza una metodología descriptiva y reflexión. A partir del análisis documental de las experiencias realizadas, se presenta una descripción de los principales programas de experiencias internacionales de profesionalización docente y educativa desarrollados en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, en los últimos 30 años. Esta descripción aborda los elementos clave de los diferentes programas, con el objetivo de poder ser replicados en otros contextos. Son programas desarrollados al amparo de iniciativas europeas o estatales, y diseñados de acuerdo con prioridades de la propia Facultad. Se ha intentado hacer explícitos los diferentes elementos pedagógicos y organizativos que se vinculan con un desarrollo adecuado de las propuestas, para ofrecer así experiencias internacionales que realmente contribuyan al desarrollo profesional docente.

La reflexión y el análisis de las mismas permiten, además, ofrecer algunos elementos de síntesis respecto a cuáles son sus principales impactos, y cuáles las claves identificadas para un funcionamiento adecuado, permitiendo así su transferencia a otros contextos. Respecto a los impactos, la reflexión sobre la experiencia permite mostrar cómo la participación en estas experiencias internacionales supone un aprendizaje significativo real, que se integra con el resto de aprendizajes vinculados a la formación de grado o master. Aporta aprendizajes específicos, enriquece los aprendizajes generales del grado e incorpora un aprendizaje vital que se traducirá también en la forma de concretar el propio desarrollo profesional docente. Paralelamente, el análisis de estas experiencias permite identificar algunas de las claves que facilitan estos aprendizajes: claves organizativas con las redes de colaboración, claves organizativas dentro de la Facultad y claves de acompañamiento al alumnado. De esta forma, con una metodología descriptiva y reflexiva, se da respuesta al objetivo planteado en este artículo.

3. Resultados

3.1. Descripción de las experiencias internacionales como procesos de profesionalización docente

Durante los últimos treinta años en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia se han desarrollado un buen número de experiencias internacionales de profesionalización de futuros docentes, pedagogos y educadores sociales, así como de docentes ya en ejercicio a través de los diferentes programas internacionales desarrollados tanto en Europa como en América Latina.

De estas diversas experiencias, hemos seleccionado cuatro por ser las de más intensidad tanto en duración como en número de participantes y sin duda por ser las que han acaparado también una mayor participación del propio profesorado Universitario.

3.1.1. Los programas de la Asociación Internacional Comenius

La Asociación internacional Comenius fue creada a principios de los años 90 por un conjunto de instituciones de educación superior centradas en la formación del profesorado de primaria y secundaria y posteriormente de los educadores sociales. A lo largo de estos treinta y cinco años, otras instituciones y universidades se han ido incorporando a la misma, de forma que en la actualidad constituye una red de 32 universidades o instituciones de educación superior extendida por 20 países europeos (<https://www.comeniusassociation.org/>).

Desde el primer momento la Asociación Comenius se centró en trabajar la formación de los docentes a través de la educación intercultural. La filosofía básica de la Asociación Comenius es contribuir a fomentar la dimensión intercultural en la formación del profesorado europeo a través de los ámbitos cognitivo, conductual, metodológico, pedagógico y lingüístico, entendiendo que de esa forma la propia formación técnica que ese docente o estudiante adquiere irá envuelta en una experiencia de carácter intercultural que añade valor a la formación adquirida, de manera que afectará a la propia persona, que pone en cuestión su sistema de valores y sus formas de hacer las cosas, a través del conocimiento de otras realidades didácticas, de otras escuelas y de otros profesores y profesoras. Se trata de aprender, como futuros docentes, a apreciar nuestras diferencias, crear herramientas para comprender otras culturas y abrirse a la dimensión intercultural en Europa (Senent, 2013).

El objetivo no es la formación de profesores capaces de enseñar en cualquier país europeo. El objetivo es desarrollar una competencia cultural distintiva y todo lo que ello conlleva en relación con las nuevas relaciones con los demás y los conocimientos necesarios si queremos animar al futuro profesorado a ir más allá de la «cultura etnocéntrica» transmitida por la mayoría de nuestros sistemas educativos, en la línea de ese profesor «pedagogo» que marcaba Paquay entre sus características.

La Asociación Comenius pretende desarrollar los aspectos interculturales de la formación del profesorado en Europa, especialmente a través de los ejes interrelacional, educativo y metodológico. Esto es precisamente lo que puede lograrse mediante el intercambio de estudiantado y profesorado y también mediante la reflexión y el análisis de las experiencias realizadas con esta movilidad. La atención no solo se centra en las aportaciones en educación e interculturalidad, sino especialmente en los métodos de enseñanza, los enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación. De esta forma, la Asociación Comenius desempeña un papel activo en la mejora de la calidad de la formación del profesorado en Europa.

Los proyectos internacionales de la Asociación Comenius se centran específicamente en los siguientes ámbitos:

- Semanas Internacionales
- Erasmus+ (Estudiantes)
- Erasmus+ (Profesorado y Personal)

A través de las *semanas internacionales* las instituciones miembros de la Asociación Comenius organizan un período de formación, convivencia y trabajo para el profesorado y/o estudiantado que suele durar una o dos semanas. Estas semanas internacionales pueden llevarse a cabo de diferentes maneras:

- una semana que incluye visitas a centros escolares y socioeducativos, debates sobre prácticas, visitas culturales, etc.
- una semana temática centrada en un tema específico
- Estas semanas internacionales también pueden consistir en:
 - una estancia en un centro escolar
 - cursos en la institución de acogida
 - una semana de investigación

Las semanas internacionales tienen varios objetivos:

- Ante todo, cuestionar la visión «etnocéntrica» del estudiantado sobre la educación y la cultura conociendo otras culturas, otras formas de vida, otras familias, otras personas.
- Mejorar el desarrollo personal del estudiantado permitiéndoles vivir una experiencia diferente de su rutina diaria.
- Fomentar su autonomía dándoles la oportunidad de desarrollar sus propios proyectos.
- Ampliar sus experiencias educativas exponiéndolos a otros sistemas.
- Darles la oportunidad de comunicarse en otro idioma.

Para conseguirlo, se organizan experiencias cortas e intensas, de bajo coste (para estimular la participación) y con reconocimiento académico (1 o 2 créditos por semana, dependiendo de la preparación y el compromiso), que pueden ser muy valiosas para un perfil de estudiantado que no se ve preparado para experiencias más demandantes.

La movilidad a través del programa Erasmus + es utilizada por la Asociación Comenius para favorecer las estancias de estudiantes en otras instituciones europeas de la asociación. Se trata de períodos de tres a nueve meses en los que el o la estudiante no solo seguirá las clases de las materias en las que se inscribe, sino que se favorecerá el conocimiento de la escuela primaria, secundaria, o de los centros de intervención socio-educativa, a través de períodos de prácticas y de las visitas docentes. Esto, junto a visitas culturales y asistencia a diversos acontecimientos sociales, les dejará una visión más completa de la universidad, de la región o del país al que han acudido.

Los intercambios de profesorado y de personal no docente, son estancias cortas, entre una y dos semanas, en las que el profesorado imparte clases en la institución de acogida, al tiempo que se organizan seminarios, jornadas específicas de docencia o de investigación, se revisan los acuerdos de movilidad entre ambas instituciones y se establecen contactos personales para futuros programas de cooperación.

La Asociación Internacional Comenius es entidad colaboradora del Consejo de Europa a través de la Conferencia de las OING (Organizaciones No Gubernamentales Internacionales), que se ha convertido en uno de los pilares del Consejo. Esta Conferencia está formada por unas 400 OING y establece un vínculo entre los representantes políticos y los ciudadanos. Su objetivo es hacer oír la voz de la sociedad civil en el Consejo de Europa. La Asociación Comenius lleva varios años participando en esta labor y en julio de 2017 se le concedió el estatus oficial de participación. La antigua Presidenta de la Asociación Comenius, Geneviève Laloy, es actualmente Vicepresidenta de la Conferencia de OING. La Conferencia de OING también está representada en los distintos comités directivos del Consejo de Europa, en particular en el Comité Directivo de Educación.

La Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació forma parte de la Asociación Comenius desde prácticamente su inicio y actualmente sigue participando activamente en los encuentros y actividades que dinamizan el intercambio dentro de la red. Durante estos treinta años, ha participado en los encuentros anuales realizados en Kinghental y en muchas ocasiones también en los encuentros de otoño. Esta continuidad en la participación ha permitido la organización de semanas internacionales y otras actividades conjuntas, así como la dinamización del intercambio de profesorado y estudiantado, en el marco frecuentemente del programa Erasmus. Igualmente, la continuidad en la relación ha sido clave para el diseño de programas conjuntos de formación y la gestión de iniciativas de investigación. Un programa marco, como Erasmus, requiere de estructuras de trabajo en red, como la Asociación Comenius, para favorecer redes estables de trabajo y colaboración

3.1.2. Los programas Intensivos Erasmus

Los programas intensivos Erasmus han sido una modalidad de acción educativa que desde el programa Erasmus se han desarrollado durante los últimos 30 años para trabajar un tema concreto por un reducido grupo de profesores y estudiantes. Un Programa Intensivo (IP) es un programa de estudios de corta duración en el que participan estudiantes y personal docente de instituciones de educación superior de diferentes países participantes con el objetivo de:

- Fomentar el análisis eficaz y multinacional de temas especializados.
- Permitir que estudiantes y personal docente trabajen juntos en grupos multinacionales y que se beneficien, por tanto, de condiciones especiales de aprendizaje y enseñanza normalmente no disponibles en una única institución, y adopten nuevas perspectivas sobre el tema objeto de estudio.
- Permitir que los miembros del personal docente intercambien puntos de vista sobre el contenido educativo y nuevos enfoques curriculares, y que prueben métodos docentes en un entorno académico internacional.

Un IP puede ser una actividad que se realice de una sola vez o que se repita a lo largo de varios años (máximo tres). Los IP requieren una coordinación académica transnacional entre instituciones de al menos tres países participantes. Si bien los programas intensivos han desaparecido como tales acciones de Erasmus +, hay otras acciones similares en el actual programa.

Desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación siempre nos pareció que la posibilidad de trabajar a fondo un tema concreto, por un grupo de 30-40 personas formado por 10-12 profesores/as y 25-30 estudiantes era una excelente manera de profundizar en esa temática y en tener una visión internacional de la misma, así como de conocer cómo esa temática es trabajada en las diferentes universidades.

Se trata de programas breves e intensivos, que utilizan formas innovadoras de aprender y enseñar, incluyendo el trabajo colaborativo online. Tienen como objetivo llegar a estudiantes y profesores de cualquier campo de estudio y ciclo, y ofrecen una oportunidad de movilidad internacional más corta a personas que por cualquier circunstancia no pueden o no desean tener una movilidad más larga. Los programas intensivos incluyen aprendizaje basado en desafíos donde equipos transnacionales de estudiantes trabajan juntos para abordar retos o proyectos. A menudo, los grupos de trabajo combinan

estudiantes de diferentes áreas de estudio para abordar el proyecto desde perspectivas diferentes y que tendrán que aprender a colaborar y complementarse.

Con el apoyo del profesorado de las universidades participantes, los grupos de estudiantes trabajan en equipo de forma colaborativa, combinando un período de trabajo online y un periodo de trabajo presencial en el que todos los estudiantes se trasladan al país de la universidad organizadora para una movilidad corta, normalmente de una semana. En la mayoría de los casos, primero se trabaja y aprende online, y la estancia física de una o dos semanas es el broche o cierre del proyecto. En algunos casos, la actividad online puede continuar después de la semana de trabajo presencial.

Las actividades son diferentes en cada programa intensivo, pero suelen incluir:

- Sesiones online para introducir al profesorado, concretar los objetivos y crear los grupos de trabajo.
- Sesiones para «romper el hielo» entre los grupos de estudiantes.
- Reuniones online con todos los participantes o en grupos.
- Trabajo individual autónomo.
- Trabajo en grupos transnacionales de forma presencial y virtual para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y presentar un resultado en grupo.
- Visitas a centros o instituciones o salidas para realizar un trabajo de campo en la ciudad o en medio natural.
- Presentación del trabajo/proyecto/solución de cada grupo al profesorado y resto de participantes.

Desde la Facultad se han organizado en este período algunos programas intensivos, pensando en estudiantado y profesorado de los grados de Pedagogía y Educación Social, tales como los siguientes:

- Educación Ambiental e Identidad Europea - 2002/2003
- Exchange Information and Framework Develop to Create Pedagogical Materials in eLearning Systems 2008
- European Teachers Through Students' Point of View - 2005
- La Escuela y el mar - 2006
- Intercultural Education Through Games and Traditional Sports in Europe - 2004
- Memorias del pasado – Esperanzas del futuro: Encuentro entre generaciones – 2012/2013/2014
- Observa, vive y comparte tu entorno: aprendiendo fuera de la escuela. Learning outdoor. - 2009

O se ha participado en otros como:

- European Heritage- Traditional Crafts.Haderslev (Dinamarca)-2010
- Generation Y. Lieja (Bélgica) - 2014
- Sustanaible Economy. Lovaina (Bélgica) - 2014
- Philosophy at school. Lovaina (Bélgica) -2011

En todos estos programas intensivos ha sido fundamental no solo el trabajo en profundidad sobre una temática no muy abordada en los estudios universitarios, sino,

además, el trabajo previo al momento del trabajo presencial y la convivencia durante las actividades de ese período. Esto ha dado a estudiantado y profesorado nuevas ideas y nuevas formas de apreciar una temática desarrollada de forma diversa desde los diferentes países.

3.1.3. Los programas de movilidad en América Latina

El equipo decanal de la Facultad se planteó, en el curso 2003-2004, la necesidad de abrir vías de desarrollo de las prácticas en América Latina, atendiendo una clara demanda del estudiantado. La Universitat de València ya tenía, y tiene, un programa internacional con diversos destinos en América Latina, además de otros en Norteamérica y Asia que ofrece, a través de acuerdos marco y posteriores convenios específicos, oportunidades al estudiantado para desarrollar una parte de su formación universitaria en estas otras universidades, pero limitando el contenido de la formación a asignaturas teóricas. <https://www.uv.es/uvinternacional/es/otras-movilidades/programa-internacional/outgoing/informacion-general.html>.

Por ello el equipo decanal planteó el interés de organizar un Programa Específico de Movilidad para el estudiantado de la facultad que ofreciese espacios específicos para realizar las prácticas en los que desarrollar un aprendizaje contextualizado y significativo. Aunque la iniciativa surgió desde la titulación de Educación Social, nos pareció conveniente ampliarla a Pedagogía, Psicopedagogía y Formación del profesorado, pues en realidad nuestras titulaciones nunca serían idénticas a las que el alumnado iba a encontrar en universidades latinoamericanas, aunque se denominaran igual, lo que raramente ocurre.

En la mayoría de estudiantado que se mostró interesado descubríamos un anhelo de trabajar en la línea de la cooperación al desarrollo además de cursar la parte del currículum que debieran realizar. Esto coincidía con lo que inicialmente habíamos pensado, por lo que se estableció un programa con tres pilares que aseguraran los objetivos previstos (Ortega *et al.*, 2014):

- Un pilar era la Universidad de Valencia a través de nuestra Facultad y especialmente de sus titulaciones de educación. De ahí salían los estudiantes que cursaban entre 20-30 créditos durante los seis meses de estancia de la beca.
- Otro era la Universidad latinoamericana, que habiendo firmado un convenio marco con nuestra universidad, acogía a los estudiantes, les brindaba la oportunidad de cursar algunas materias en sus aulas y aseguraba el seguimiento y la tutorización de sus prácticas.
- Y el tercer pilar, esencial en el programa, era una ONGD, asociación o institución con un convenio con esa universidad latinoamericana, especialmente con facultades de educación, trabajo social, o alguna área similar. En esta organización el estudiantado realizaba las prácticas, con acompañamiento de la UV y de la universidad latinoamericana.

Se inició el programa con un número pequeño de universidades con las que la Facultad ya tenía contacto y que ya tenían un convenio marco con la universidad de Valencia, así como con organizaciones socioeducativas que operaban en ese entorno y estaban en contacto con las universidades. Nos pareció que el seguimiento de las prácticas se realizaría mejor desde universidades pequeñas con las que ya tuviéramos contactos que nos aseguraran ese seguimiento. Contamos con la inestimable ayuda de nuestra compañera

Amparo Martínez, con una enorme experiencia de cooperación latinoamericana y gran número de contactos. Ella nos abrió la puerta de la República Dominicana, a través de la Universidad Nacional de Santo Domingo, así como el de diversas congregaciones religiosas que trabajaban tanto en República Dominicana como en Haití.

De anteriores programas realizados desde la Facultad con la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) el equipo tenía bastantes contactos con universidades centroamericanas y en especial con Ana de Anquín, en la Universidad Nacional de Salta, al norte de Argentina, cerca de las fronteras con Chile, Bolivia y Paraguay. Fue sin duda una de las razones para elegir esta universidad, además de los programas socioeducativos que con gran empuje desarrolla, especialmente con las poblaciones originarias en la Quebrada del Toro y en los Valles Calchaquíes. Además, el entusiasmo y la acogida que Ana siempre ha dispensado a los visitantes son un elemento clave de calidad y calidez humana, que es fundamental en el desarrollo del programa.

En los años que llevábamos de prácticas, habíamos mantenido una estrecha colaboración con los proyectos que Adsis lleva en Valencia, especialmente en el Barrio de la Plata. Por eso mismo, conociendo que Adsis dirigía algunas universidades en Latinoamérica, nos pareció conveniente incluir alguna de ellas en el programa. Fue la PUCESE, en su sede de Esmeraldas (Ecuador). Allí se trabajaron especialmente programas de intervención con familias, de apoyo socioeducativo de desarrollo comunitario y posteriormente de género.

Finalmente entendimos que necesitábamos una universidad más urbana. Por ello nos inclinamos por la Universidad de Talca (Chile) que tenía una larga tradición de colaboración con nuestra universidad, aunque en áreas ajenas a la Educación. Ha sido curioso como de manera un tanto casual, realmente debido al perfil de las alumnas que fueron allí, se han desarrollado en estos años proyectos de animación sociocultural con gran éxito y trascendencia mediática.

Han sido 20 años de Proyecto específico de movilidad, por el que han pasado más de 200 estudiantes. Paulatinamente se fueron incorporando otras universidades: el TEC de Costa Rica, la Universidad de Asunción en Paraguay, la de Bio Bio en Chile, la Universidad de las Américas de Puebla en México, la Universidad de la República en Uruguay... Cada una de ellas aportaba características específicas que enriquecían el programa, con propuestas prácticas diversas. En unos casos, el centro de prácticas continuaba de un año a otro, manteniendo un vínculo constante con nuestra Facultad. En otros, cada vez más frecuente, la vinculación con el centro de prácticas dependía de la universidad de destino, ofreciendo un abanico de experiencias posibles entre las que el propio alumnado podía escoger. Así, el propio proceso de adjudicación de destinos se planteaba como una etapa formativa de esta experiencia, de forma que una adecuada vinculación de alumnado con cada destino era una garantía más de éxito, por la diferencia de perfiles de estudiantado y de posibilidades y características de cada oferta formativa (Ortega *et al*, 2016).

A lo largo de estos veinte años de programa ha habido sin duda cambios, algunas instituciones dejaron el programa y otras continúan en el mismo. Quizás se ha dado un toque más académico al mismo, pero continúa valiendo esa necesaria aceptación de la diversidad, de un ritmo de vida diferente, de una escuela y unos docentes distintos, de unas relaciones personales más a flor de piel, en resumen, toda una serie de cambios que afectan de manera directa a las personas y las transforman, no solo en mejores docentes y educadores, sino en mejores seres humanos.

3.1.4. Los programas Cátedra Unesco – UV

La Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo se crea por acuerdo firmado en París el 16 de septiembre de 1994 entre la Universitat de València y UNESCO. El objetivo de esta Cátedra es contribuir a través de la investigación, la docencia y la difusión al desarrollo humano sostenible. Anualmente, la cátedra UNESCO-UV publica una convocatoria dirigida a personal de la Universitat de València que pretende promover una ciudadanía global, corresponsable con el desarrollo humano sostenible, los derechos humanos y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. A través de esta convocatoria se apoyan iniciativas formativas y de sensibilización en materia de voluntariado, solidaridad y cooperación al desarrollo humano sostenible que contribuyen a concienciar, formar, transversalizar, informar, divulgar y sensibilizar en la comunidad universitaria, su actividad académica y su entorno social.

Entre sus acciones más importantes destacan:

- Acciones formativas (sesiones magistrales, módulos de formación especializada, actividades no regladas en postgrados oficiales, MOOC, píldoras formativas)
- Jornadas, ciclos de conferencias, seminarios, congresos
- Campañas de sensibilización, exposiciones
- Diseño y validación de experiencias innovadoras de aprendizaje que promuevan la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (técnicas design thinking, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, laboratorios de formación)
- Creación de materiales educativos y formativos (apoyo editorial, digital o audiovisual)

La Facultad suele presentarse a esa convocatoria, pues entendemos que es una magnífica ocasión para realizar trabajos conjuntos con universidades con las que existen vínculos de colaboración, en muchos casos dinamizados desde el Programa específico de movilidad presentado anteriormente. A través de esta convocatoria hemos desarrollado proyectos centrados en el diseño de materiales para la docencia junto a socios latinoamericanos. En las últimas convocatorias, concretamente hemos trabajado en el entorno de Salta (Argentina) donde estamos colaborando con la Universidad Nacional de Salta, especialmente a través del CISEN (Centro de investigaciones socioeducativas del noroeste argentino) y con el Ministerio de Educación de la provincia de Salta a través de la Coordinadora intercultural bilingüe.

De ese modo se han desarrollado en los últimos años los siguientes proyectos:

2016 - Elaboración de materiales formativos para los docentes de la secundaria rural itinerante de la provincia de Salta (Argentina) a partir del seminario de análisis y diagnóstico de sus necesidades. Este fue el primer proyecto Cátedra Unesco desarrollado en Argentina y como indica Ana de Anquín, una de sus coordinadoras. (De Anquin, 2018), abrió nuevas vías y aportó nuevos materiales necesarios la profesionalización de un colectivo docente muy necesitado de ella.

2017 - Creación de Recursos pedagógicos para la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Paraguay, Perú y Argentina

2022 - Creación de materiales educativos que completen el currículo de Educación Intercultural bilingüe de los pueblos Kolla y Guaraní de la provincia de Salta (Argentina)

2023 - Formar para formarse: Creación y utilización de materiales pedagógicos, desarrollo de talleres e intercambio de experiencias con la Univ. de Salta (Argentina)

2024 - Los ODS a través de voces y miradas interculturales: podcasts y píldoras para compartir saberes y experiencias.

Paralelamente, en el año 2021 se desarrolló desde la Facultad un proyecto de cooperación con Senegal, destinado a la elaboración de materiales pedagógicos, la creación y dotación de la biblioteca y la formación de participantes en el Centro para Infancia vulnerable de Bambey (Senegal).

De esta forma, los proyectos Cátedra Unesco ofrecen la oportunidad de conformar un grupo de trabajo formado por profesores universitarios, docentes de otros niveles en ejercicio, docentes en situaciones especiales (rurales, itinerantes, de escuelas en comunidades de pueblos originarios, ...), así como estudiantes de nuestra facultad y del entorno latinoamericano, especialmente de Salta. Conformar esos equipos mixtos aporta una gran riqueza, tanto desde el punto de la profesionalización docente como de la investigación en nuestro trabajo colaborativo con el CISEN. Cada proyecto se enfoca en un aspecto y así se han ido creando materiales sobre situaciones diversas. Cada proyecto termina con la recopilación de esos materiales en un libro, unos cuadernos, unos materiales online colgados de la página web del Departamento¹, de manera que estén accesibles y puedan ser reutilizados libremente (Senent, 2019, 2022, 2023).

3.2. Análisis reflexivo de las experiencias: claves para la transferencia

Estas experiencias internacionales son oportunidades evidentes para el desarrollo profesional de futuros docentes. A partir de análisis previos ya realizados sobre los mismos (Martínez Usarralde, 2011; Senent, 2011; Ortega, 2014) y la reflexión vinculada a este estudio, se presentan a continuación algunos elementos clave respecto a su impacto en las personas participantes y la posible transferencia a otros contextos.

Sin embargo, antes de abordar elementos más específicos, es importante señalar que un primer aspecto importante que aportan las experiencias internacionales es la aceptación de la *diversidad*. Trabajar y vivir en un contexto diferente al habitual proporciona al estudiantado una ventana hacia otras realidades diferentes de la suya, otras formas de entender la escuela, e incluso la vida. Existe una preparación que solo la puede realizar la propia estudiante, o el propio profesional que participa en la experiencia: la aceptación de la diferencia, el rechazo a la negación de «mejor» y «peor» y la aceptación de la diversidad.

Este no es un proceso cognitivo, que casi se da por descontado en una persona que participa en una acción de cooperación internacional. Es un proceso personal para el que no basta la aceptación de la idea, sino que además exige el compromiso de la vivencia de la aceptación. Y cuando se trata de ritmos de vida diferentes, de formas diferentes de tomar las decisiones, de planteamientos bastante distintos de las relaciones humanas, las implicaciones personales son bastante evidentes y la aceptación de la diversidad implica algunos cambios de hábitos y conductas a las que estamos habituados y en muchos casos están profundamente ancladas en nuestra personalidad.

En América Latina, el diferente ritmo de vida implica una diferente concepción de los tiempos. Los procesos se desarrollan más lentamente, mucho más incluso si hablamos

1 Web del Dpto de Educación Comparada e H^a de la Educación. <https://www.uv.es/uvweb/departament-educacio-comparada-historia-educacio/ca/projecte-unesco-materials-centre-infancia-bambey/projecte-salta-22-23-1286206824426.html>

de los entornos rurales donde en muchos casos la palabra «prisa» no se conoce y un proceso de comunicación puede perfectamente romperse si uno se saldrá «antes de que amanezca», o que pasará «al caer la tarde», y si se retrasó fue porque «algo debió ocurrir» y mientras tanto, uno se sienta en el borde del camino polvoriento y platica, sueña o coquea junto a otros con los que se siente unido no más sea que por compartir el polvo del camino. Este aprendizaje de la diversidad no es en absoluto fácil, y algunas de nuestras estudiantes vuelven sin haberlo conseguido, pero cuando se realiza, se aplica a la totalidad de nuestra vida y supone un cambio en muchos de nuestros procesos que se desarrollan en otros contextos.

Además de esa aceptación de la diversidad, las experiencias internacionales afectan globalmente al conjunto de la persona. Ese aspecto de integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente. Un planteamiento en el que la realidad académica, el deseo de cooperación, la intensidad de las relaciones humanas, la coherencia con los perfiles formativos de nuestros estudiantes y profesionales, y los contactos personales con instituciones y asociaciones que nos garantizan su inclusión en programas reales con fines definidos, es una buena fórmula para plantear programas de profesionalización que sin descuidar los aspectos académicos, van mucho más allá y se constituyen en experiencias de vida que ayudan en buena medida al desarrollo de su propia madurez como profesional y como persona.

Tras 20 años de experiencia, más de 200 estudiantes y 20 movilidades de profesorado en el programa específico; tras numerosos estudiantes y profesorado participantes en la movilidad Erasmus, y en movilidades específicas como los Programas Internacionales o propuestas vinculadas con la Asociación Comenius; tras 5 proyectos desarrollados en el marco de la Cátedra Unesco UV y otros 3 en proyectos de cooperación UV, el análisis de la experiencia permite ofrecer algunos resultados fundamentales en cuanto a claves de éxito.

Por un lado, la participación en las diversas iniciativas de movilidad ha tenido impactos claros en profesorado y alumnado, y en toda la comunidad universitaria:

- La preparación de las propuestas de movilidad permite reforzar los equipos de trabajo dentro de la Facultad (al requerir la colaboración de profesorado de diferentes departamentos y equipos de investigación). Esto implica además a toda la comunidad universitaria, siendo fundamental también el papel del personal de administración y servicios: sin ellas, sin su apoyo profesional y administrativo a los procesos, y su apoyo personal y cercano a las personas, estos proyectos no hubieran sido posibles. Igualmente, refuerza redes de colaboración dentro de la Universitat de València, al requerir el trabajo en equipo de distintas unidades (relaciones internacionales, gestión de prácticas, oficinas de información al estudiantado...).
- Otro impacto clave es el refuerzo claro y con contenido de las relaciones entre las universidades participantes. Son relaciones que van más allá de un documento firmado; se concretan en el acompañamiento a estudiantado y profesorado que efectivamente realiza una movilidad que va a ser muy relevante en su desarrollo profesional y personal. Y esto permite además profundizar y enriquecer las relaciones, facilitando proyectos de investigación, colaboraciones en el desarrollo de materiales que enriquecen también el desarrollo profesional docente, o diseñando propuestas concretas de cooperación al desarrollo. En el ámbito europeo, estas redes son fundamentales para seguir acompañando los procesos de movilidad,

para abrir vías de colaboración e investigación, contribuyendo a crear una verdadera percepción de cohesión social.

- En algunos casos, supone un impacto claro en la forma de ver el mundo, la justicia social, el compromiso profesional, la atención a las personas migrantes y a los colectivos con dificultades, la relación con el entorno natural y con el cambio climático... Para un número significativo de las estudiantes que han participado en los programas de movilidad, especialmente en América Latina, la experiencia tiene así un impacto clave en su desarrollo profesional, como educadoras y como docentes. Su forma de acompañar a la infancia y adolescencia procedente de otros países con quienes tienen que trabajar; su forma de analizar y valorar las experiencias de migración; sus estrategias para atender diferencias individuales y culturales están atravesadas por la experiencia de vida que supuso la participación en el programa.
- De forma concreta el desarrollo profesional docente del estudiantado que ha participado en estas experiencias está condicionado por la apertura que supone conocer desde dentro, en directo, y desde la propia experiencia vivencial el funcionamiento de otras escuelas y entidades socioeducativas, con otras metodologías docentes, con otras culturas de relación dentro de las facultades, dentro de las escuelas e incluso en los barrios. Para algunas de ellas ha supuesto incluso una reorientación profesional total, pues la cooperación al desarrollo, la educación para la ciudadanía crítica global o la atención a personas migrantes se ha convertido en el centro de su desarrollo profesional docente. En otros, la influencia no es tan drástica, pero atraviesa de forma global su forma de desarrollar su función.
- En última instancia, para profesorado y alumnado la participación en estas experiencias de movilidad supone el desarrollo de competencias y actitudes personales y profesionales que se incorporan de manera global al desarrollo vital y también al desarrollo profesional docente. Desde la autonomía, la resiliencia, y la creatividad; hasta la empatía, la compasión, la solidaridad y el compromiso social, el impacto de estas experiencias atraviesa la forma en que muchas de las personas que han pasado por estos proyectos entienden su propia función profesional.

Finalmente, de una forma global, estos proyectos tienen un impacto claro en la cohesión social dentro de la propia Facultad. Facilitan experiencias significativas y compartidas que implican a diferentes personas dentro de la comunidad educativa de la Facultad; permiten construir un discurso común sobre lo que sucede dentro de la Facultad, sobre las experiencias de aprendizaje que van a afectar al desarrollo profesional docente de todos; y facilitan un análisis crítico y comprometido de la realidad que nos rodea, en lo local y en lo global. Estos elementos contribuyen a una cohesión social real dentro de la propia Facultad.

Sin embargo, la experiencia de estos 20 años también muestra que hay algunas claves que facilitan que este impacto se produzca. Es un proyecto muy ilusionante, pero también es una responsabilidad desafiante, y los equipos deben analizar con calma sus objetivos y sus estrategias antes de lanzarlo en sus contextos. Los aprendizajes derivados de la reflexión de estos 20 años permiten aportar algunas ideas respecto a elementos fundamentales para poder llevar a cabo iniciativas como estas, que se presentan, por su especificidad, organizadas en torno a dos temáticas: el Proyecto Específico de Movilidad con América latina, y los Programas Intensivos Erasmus.

Respecto al Proyecto Específico de Movilidad se pueden destacar los siguientes aspectos:

- El primer punto clave es la identificación de los propios objetivos, como Facultad. Un proyecto de movilidad para la excelencia académica y un proyecto para la sensibilización social y la vivencia significativa tienen objetivos muy diferentes, y requieren de redes de contactos, de procesos de selección de participantes y de estrategias de acompañamiento diferentes. No son incompatibles, pero es muy importante que cada Facultad sea transparente y coherente en el diseño de sus propios objetivos.
- La creación de redes de colaboración es fundamental, tanto dentro de la Facultad como con las Universidades de destino. Es un proceso que requiere tiempo, identificación de objetivos comunes, respeto a la diferencia y mucha generosidad. Esta red necesita documentos formales, pero debe ir mucho más allá de estos papeles para tener un significado y un potencial real.
- El aprovechamiento de oportunidades para el refuerzo de esas redes también es fundamental. La movilidad del profesorado es una estrategia clave en el cuidado de estas redes de colaboración, pero por coste económico y personal no puede ser la única posible. Aprovechar convocatorias de proyectos de innovación, de investigación, de sensibilización; aprovechar proyectos que las universidades contrapartes también estén desarrollando; movilizar recursos de entidades externas... son estrategias fundamentales para alimentar esa red de colaboración entre universidades.
- La identificación de objetivos comunes, más allá de la movilidad de estudiantado y profesorado, es clave también para reforzar las redes de colaboración entre entidades, facilitando también la colaboración entre entidades del sur que forman parte de la propia red.
- Específicamente, poder apoyar la bidireccionalidad de la movilidad es un desafío complejo pero muy importante. El desequilibrio entre las movilidades acaba afectando negativamente a las redes de colaboración, pero en ocasiones es muy difícil evitarlo porque los costes implicados en cada caso son muy diferentes. En este marco, apoyar cualquier iniciativa de movilidad que pueda compensar este desequilibrio va a ser un elemento clave para reforzar las redes.
- La difusión de los proyectos, la dinamización de la participación del alumnado, la selección de quienes participarán en el proyecto y la adecuada adjudicación de destinos son procesos clave para la calidad de estos proyectos. Son procesos que merecen una reflexión sincera y explícita dentro de los equipos de trabajo, para establecer criterios e identificar estrategias que sean adecuadas.
- Otro elemento clave es la formación y el acompañamiento del alumnado. Cada proyecto de movilidad tiene unas necesidades específicas de formación y acompañamiento, matizadas después por las necesidades propias de cada persona. El idioma y el acompañamiento en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones propias serán más importantes en unos casos. La formación en el respeto a la diferencia, la sensibilidad y la capacidad de análisis desde una perspectiva de justicia social, o las competencias específicas de abordaje de proyectos de cooperación al desarrollo podrán ser fundamentales en otros casos. En todo caso, como en puntos anteriores, un trabajo coordinado, constante y

respetuoso por parte del equipo de coordinación será clave para acompañar estos procesos que, en todo caso, deben ir más allá del puro asesoramiento documental (Carbonell & Carrillo, 2007; Ortega, 2014).

- Como elemento transversal, destacamos para finalizar el papel protagónico del alumnado, no solo en su propio proceso de movilidad, sino también en el programa como globalidad, y en la movilidad de compañeros y compañeras de ediciones posteriores. Su complicidad en la presentación de experiencias, su consejo en el acompañamiento a otros estudiantes y su análisis de los procesos desarrollados son claves también para que el programa se mantenga y se desarrolle adecuadamente.

Como matiz específico, los Programas Intensivos Erasmus requieren un exquisito cuidado organizativo y documental, como todas las iniciativas vinculadas a la UE, y una red extensa e intensa de contactos, que en el caso de la Facultad se ve potenciada y reforzada por la pertenencia a la Asociación Comenius.

Las oportunidades de intercambio de experiencias y de reflexión conjunta han sido fundamentales para poder construir y desarrollar estos programas en la Facultad, intentando en todo momento ofrecer experiencias significativas de aprendizaje que pudieran enriquecer el desarrollo profesional, docente y educativo, del alumnado participante.

4. Discusión y conclusiones

Analizando nuestras experiencias de los últimos treinta años, detectamos una característica común a todas ellas, la profesionalización de docentes y de educadores no es solo una cuestión de técnica, de dominio metodológico o del contenido de la intervención profesional, ni siquiera de un conocimiento profundo de un contexto social. La profesionalización docente requiere todo lo anterior pero también un cambio personal, una implicación más profunda en la intervención que acaba transformando a las personas (Lapadala, 2024; Imbernon, 2024).

Por eso, cuando la experiencia se plantea a nivel internacional y obliga a las personas a comprender, en el sentido profundo, un contexto y a adaptarse al mismo, ese esfuerzo acaba por cambiar las actitudes personales ante una intervención docente o social a partir de la aceptación de la diversidad y la certeza de que la propia visión de la situación no es necesariamente la única ni la mejor. Este aprendizaje es fundamental en el propio desarrollo profesional docente, que prepara para la intervención en una escuela y una sociedad profundamente multicultural, desde una perspectiva multidisciplinar (Paquay, 1998, 2005)

Aunque la reflexión sobre las experiencias permite explicitar claramente el impacto de estas experiencias en el desarrollo profesional docente del alumnado, y en la propia calidad de la propuesta docente, al reforzar la cooperación dentro de la Facultad, la principal limitación del estudio es carecer de una evaluación sistemática y longitudinal de las mismas. La revisión presentada aporta información relevante, que puede ser transferida a otros contextos formativos en educación superior, incorporando claves de gestión y desarrollo para maximizar estos resultados positivos, pero una revisión sistemática desde la investigación evaluativa permitiría enriquecer y, sobre todo, dotar de mayor rigor al estudio.

Para ello, y para concluir, destacamos la necesidad de reforzar y sistematizar procesos de evaluación que permitan la reflexión conjunta sobre los procesos, la identificación de

las aportaciones de las diferentes audiencias implicadas, la estructuración de impactos específicos y de claves para conseguirlos, y la propuesta de mejoras que ayuden a potenciar y profundizar estas experiencias de movilidad (Perales *et al*, 2022). Los desafíos para que esta evaluación se realice una forma adecuada son los habituales en estos casos: plantear objetivos claros y explícitos para la evaluación, establecer mecanismos ricos pero viables para recoger la información, facilitar la participación real de los diferentes colectivos implicados, forzar la dedicación de tiempos suficiente para el análisis de datos y la elaboración de informes, y articular una reflexión realmente significativa de los colectivos implicados en torno a esos informes, para visibilizar resultados, extraer sugerencias de mejora, facilitar la profundización y el desarrollo de los propios programas de movilidad, integrando para ello diferentes metodologías (Perales *et al*, 2024). Como el tejido de redes de colaboración, y el proceso de acompañamiento a estudiantes, la evaluación debe ir más allá de los papeles; debe ser una actividad con sentido propio que aporte profundidad y coherencia al proyecto con que se vincula.

5. Referencias documentales

- Bain, K (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia.
- Carbonell, J. & Carrillo, I. (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Octaedro.
- Colazzo Duarte, L. & Cardozo Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26.
- De Anquín, A (2018) (Coord.). *Abriendo veredas. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante*. Universitat de Valencia.
- Egido Gálvez, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Romero Rey, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *PUBLICACIONES*, 51(3), 71–107. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Estévez-Blanco, I. (2021). Ecologías de Aprendizaje digital en tiempos de COVID-19. *PUBLICACIONES*, 51(3), 7–16. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/21874>
- González-Such, J. Perales, M.J., Ortega-Gaite, S., & Sánchez-Delgado, P. (2021). Ecologías de aprendizaje digital de los docentes: la Escuela en casa durante la Covid-19 en la Comunidad Valenciana. *PUBLICACIONES*, 51(3), 165–214. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20743>

- Imbernón, F (2020). La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, N^o. 5, . 103-112
- Imbernón, F (2024). Tendencia y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, , Vol. 8, N^o. 1,
- Lapadula, F (2024). “Mirar las cosas de otra manera”: una conversación con Francesc Imbernon sobre los desafíos de formar y ser docentes hoy. *Revista de Educación*. N^o 33, 17-24
- Lorente Rodríguez, M &. Senent Sánchez, J.M. (2016). Iniciación del desarrollo profesional de los docentes de educación primaria (Argentina, Colombia, España y Francia). estudio comparado. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (25), 23-36
- Marcelo García, C., Marcelo Martínez, P., & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 99-121.
- Martínez Usarralde, M.J. (Coord) (2011). *Sentipensar el sur. Cooperación al desarrollo y educación*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Martínez Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I. & Villarroel, C. (2016). *Educación en todos los sentidos*. Tirant lo Blanch.
- Ministère de la Communauté Française (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101
- Ministère de la Communauté Française (2001). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents : Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. *Moniteur belge*, 19 janvier 2001. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Ministère de la Communauté Française (2013). Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l’enseignement supérieur et l’organisation académique des études. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf l’organisation académique des études. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf
- Monarca, H. y Thoilliez, B. (Coords.) (2017). *La profesionalización docente. Debates y propuestas*. Síntesis.
- Ortega Gaite, S., Perales Montolío, M.J. & Senent Sánchez, J.M. (2014): Escenarios educativos en América Latina. *Foro de Educación*, n^o 16, pp 191-208 doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.008>
- Ortega Gaite, S., Shen, M., & Perales Montolío, M.J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>

- Ortega Gaite, S.; Perales Montolío, M.J.; Sancho-Álvarez, C. & Quintano Nieto, J. (2021). Validación de contenidos de Educación para el desarrollo para el análisis de manuales escolares. *Bordón: Revista de pedagogía*, nº 2, 133-148 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87160>
- Paquay, L. *et al* (1998) : Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris - Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone? *Formation et profession*, 11(1), 28-34. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/227>
- Perales Montolío, M.J., Ortega-Gaite, S. & Bakieva-Karimova, M. (2022). El valor de la evaluación en los proyectos socioeducativos. *Crónica*, 7, 121-133. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/134>
- Perales Montolío, M.J, Sánchez-Gómez, MC. & Jornet-Melia, J.M. (2024). La formation continue des équipes de recherche. Une expérience d'enrichissement des processus de construction et validation des outils de mesure en éducation par l'utilisation du qualitatif. En J. Morrisette ; D. Demaziere et M.M. Dupont-Leclerc (Dir). *Former et se former en recherche qualitative. Pratiques et enjeux en tension*. Presses de l'Université Laval.
- Senent Sánchez, J.M. (2011). “Pero... ¿no hay nadie cansado en este autobús?”, en Martínez Usarralde, MJ (Coord). *Sentipensar el Sur*. Universitat de Valencia.
- Senent Sánchez, J.M. (2013). Education and internalization in times of crisis: 25 years of the comenius association in the context of another crisis. *Journal of the Association Comenius*, 22, p 4 9
- Senent Sánchez, J.M. (Coord.) (2022). Yumtukaay. Ressources de formation pour un centre de jour. Universitat de Valencia.
- Senent, JM *et al*. (2023). La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 39, 218-237
- Senent, M. *et al*. (2023). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado belga. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, ISSN-e 2340-6720, Nº. 17
- UIB. Universitat de les Illes Balears (2017). *Programa de Millora de la Formació Inicial dels estudis de mestre i de professorat de secundària de la UIB (PM_FIP)1 document estratègic i de propostes d'intervenció*. UIB. DOC PM_FIP_22_09_17
- Vaillant Alcalde, D. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina. *Revista Ciencia y Educación*. Vol 6. Nº 1. Pp 109-118
- Van Nieuwenhoven, C. & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23 (3), 211-218

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



El Centenario de la Oficina Internacional de la Educación: la aportación de Pedro Rosselló (1897-1970)

*The Centennial of the International Bureau of Education:
The Contribution of Pedro Rosselló (1897-1970)*

Luis M. Naya Garmendia*
Paulí Dávila Balsera**

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43726

Recibido: 13 de diciembre de 2024
Aceptado: 27 de enero de 2025

* LUIS M. NAYA: es catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Imparte docencia sobre legislación educativa desde una perspectiva internacional. También es investigador principal del Grupo Ikasgarai: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible (IT 1637-22), presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y miembro de la Junta Directiva del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, asimismo ha sido secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada. Ha publicado y coordinado varios libros y artículos sobre el derecho a la educación, los derechos de la infancia y la adolescencia y el patrimonio histórico-educativo. ORCID: 0000-0003-0515-9486. **Datos de contacto:** luisma.naya@ehu.eus

** PAULÍ DÁVILA: es catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha sido responsable del Grupo Garaian de Estudios Históricos y Comparados de la Educación, y actualmente es miembro del Grupo Ikasgarai: Educación, Cultura y Desarrollo Sostenible (IT 1637-22), director del Museo de Educación de la Universidad del País Vasco y miembro de la junta directiva de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Su línea de investigación se centra en dos temas principales, los derechos de la infancia y la adolescencia, sobre los que ha sido investigador principal de varios proyectos de investigación financiados, y la historia de la educación en el País Vasco, sobre la que ha publicado varios libros y artículos científicos sobre formación profesional, procesos de alfabetización, política educativa, enseñanza, currículum vasco, etc. ORCID: 0000-0002-3039-8107. **Datos de contacto:** pauli.davila@ehu.eus

Resumen

En 1925 se creó la Oficina Internacional de Educación (BIE), celebrándose este año su centenario. Es sorprendente que un organismo internacional adquiriera dicha dimensión temporal, comparable a la Cruz Roja y a la Organización Internacional del Trabajo. Este organismo ha sido referente durante todos estos cien años por el trabajo desarrollado al permitir comparar datos de los diferentes sistemas educativos nacionales. Desde 1929 hasta 1970 Pedro Rosselló unió su itinerario vital al desarrollo del BIE, su atalaya como secretario general le llevó a desarrollar tareas administrativas y diplomáticas para consolidar el proyecto y también labores académicas en el campo de la educación comparada, siendo una de sus figuras señeras. Para poder realizar este trabajo hemos contado con unas fuentes primarias privilegiadas, como es la documentación depositada en el Archivo del BIE que nos han facilitado información sobre los avatares vitales de Rosselló y de las actividades del propio BIE en el periodo que estudiamos, contextualizándolo en la Ginebra de la época. Del análisis de toda esta documentación hemos obtenido resultados interesantes sobre el papel del BIE y sus actividades en el campo de la obtención de datos, exposiciones, conferencias internacionales y anuarios. Asimismo, en este contexto, emerge la figura de Pedro Rosselló que está involucrado en la edición de informes, anuarios, etc. Hemos resaltado, asimismo, en los trabajos de Pedro Rosselló dos campos fundamentales, la recuperación de Marc Antoine Jullien de París y la elaboración de la *Teoría de las Corrientes Educativas*. Por lo tanto, el BIE no puede entenderse sin la aportación fundamental de Pedro Rosselló.

Palabras clave: Oficina Internacional de Educación; Pedro Rosselló; Educación Comparada; Teoría de las Corrientes Educativas; Conferencia Internacional de Instrucción Pública

Abstract

The International Bureau of Education (IBE) was established in 1925 and celebrates its centenary this year. It is surprising that an international organisation should acquire such a temporal dimension, comparable to the Red Cross and the International Labour Organisation. This organisation has been a point of reference during all these hundred years for the work it has carried out by making it possible to compare data on the different national education systems. From 1929 to 1970, Pedro Rosselló linked his life's itinerary to the development of the BIE. His position as Secretary General led him to carry out administrative and diplomatic tasks to consolidate the project and academic work in the field of comparative education, being one of its leading figures. In order to carry out this work, we have had privileged primary sources, such as the documentation deposited in the BIE Archive, which has provided us with information on Rosselló's life and the activities of the BIE itself in the period we are studying, contextualising it in the Geneva of the time. From the analysis of all this documentation, we have obtained interesting results on the role of the BIE and its activities in the field of data collection, exhibitions, international conferences and yearbooks. In addition, in this context, the figure of Pedro Rosselló emerges, who is involved in the publication of reports, yearbooks, etc. We have also highlighted two fundamental fields in the work of Pedro Rosselló, the recovery of Marc Antoine Jullien from Paris and the elaboration of the Theory of Educational Trends. Therefore, the BIE cannot be understood without the fundamental contribution of Pedro Rosselló.

Keywords: International Bureau of Education; Pedro Rosselló; Comparative Education; Theory of Educational Trends; International Conferences on Public Education.

1. Introducción

La celebración del centenario de una Institución vinculada a la educación, como es la Oficina Internacional de la Educación (Bureau International de l'Éducation - BIE), siempre es motivo de satisfacción. En este artículo nos vamos a centrar en las aportaciones de una figura clave en su historia y también en la de la educación comparada como es Pedro Rosselló. La mayoría de los autores, cuando se refieren a las aportaciones de este comparatista, subrayan una doble vertiente: su constante dedicación al campo profesional desde los Organismos internacionales, especialmente la creación y puesta en marcha del BIE y la aportación teórica en dos ámbitos: la recuperación de la figura de Marc Antoine Jullien de París y la formulación de *La Teoría de las Corrientes Educativas*. Del análisis de toda esta documentación hemos obtenido resultados interesantes sobre el papel del BIE y sus actividades en el campo de la obtención de datos, exposiciones, conferencias internacionales y anuarios. Para reconstruir el itinerario vital de Pedro Rosselló hemos recurrido a fuentes primarias, a través de documentos procedentes del Archivo General de la Administración del Estado (AGA) y del expediente personal de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), de los fondos del Archivo Pedro Rosselló del BIE y también otros datos obtenidos, básicamente, de dos autores: Ruiz Berrio (2007) y Sanvisens (1987), en sus respectivos estudios introductorios a las ediciones de *La Teoría de las Corrientes Educativas* en castellano y catalán, que han aportado importante información sobre diversos momentos de su vida. En su itinerario biográfico y académico también se puede resaltar que era un trabajador incansable, dedicado plenamente a recoger datos, a sistematizar informaciones y experiencias diversas, a organizar, a viajar, a relacionarse con muchas personas y con muchos países, a difundir la cultura, la paz y los sistemas educativos, a discutir sobre los grandes problemas de la enseñanza, a examinar las tendencias más sobresalientes en materia educativa y a proponer normas y vías de superación de los problemas.

2. La Oficina Internacional de Educación y Pedro Rosselló

El contexto histórico en el cual Pedro Rosselló desarrolló la primera parte de su trabajo fue el periodo entre guerras, participando en la Sociedad de Naciones (1919) y, en nuestro caso, con mayor peso e importancia, en la creación del BIE. Este aspecto transnacional lo sitúa en el centro de decisiones importantes que van a determinar todo el siglo XX y, sobre todo, la defensa de la educación como elemento clave para lograr la paz en el mundo. Asimismo, es también el momento en el que comienzan a sistematizarse datos estadísticos, informes, etc. para confirmar el progreso que se estaba produciendo en el mundo con la implantación de los sistemas educativos nacionales. En este contexto se aprecia cómo Europa y el mundo entero comparten un conjunto de problemas y soluciones, donde la educación comparada va a permitir asesorar y planificar las políticas educativas de muchos países en el mundo en las cuales el trabajo del BIE y, especialmente, las *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública* (CIIP) van a ser un elemento clave.

2.1. La llegada de Pedro Rosselló a Ginebra

Pedro Rosselló nació el 3 de marzo de 1897 en el pequeño pueblo de Calonge, en la Costa Brava catalana. Comenzó su escolarización en el Colegio San Martín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle). La presencia de los Hermanos de La Salle, tanto en Cataluña, en Baleares, como en el País Vasco, se debió, como es conocido, a la expulsión que se produjo en Francia de todas las órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, que encontraron cobijo en las provincias fronterizas y que, además, lograron un enorme éxito debido al prestigio que tenían sus métodos de enseñanza (Dávila *et al.*, 2012). Esta escuela de Calonge, y otros centros regidos por los Hermanos de La Salle en Girona, fueron quemados durante los acontecimientos de la Semana Trágica de Barcelona, que también supusieron el fusilamiento del pedagogo anarquista Francisco Ferrer i Guardia. Ante esta circunstancia, Rosselló se trasladó a otro centro de La Salle en Figueras, población que tenía un importante tráfico ferroviario, y donde terminó sus estudios primarios. Durante esta época parece que los Hermanos de La Salle le animaron a que prosiguiera sus estudios, centrando su vocación en el magisterio. Así, se matriculó en el Instituto General Técnico de Girona y al finalizar estos estudios se incorporó a la Escuela Normal de Girona, obteniendo matrícula gratuita por su expediente académico para los cursos 1914-15 y 1915-16.

En los años posteriores, la actividad académica y formativa de Rosselló fue importante, tomando, asimismo, contacto con instituciones académicas internacionales en Suiza. Bien sea por su formación inicial, la innovación que supuso la formación del magisterio en esos años y la existencia de una renovación pedagógica importante, con la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, donde cursó estudios entre 1917 y 1920, o el funcionamiento de la JAE, Rosselló realizó un primer viaje a Suiza en 1916, acompañado de su amigo catalán Josep Mallat, y cursó diversos estudios en el Instituto Jean Jacques Rousseau. En el curso 1916-17 conoció a Claparède, quien fue su maestro y mentor y con el que colaboró en los años siguientes.

El año 1920 fue como una bisagra en su itinerario vital ya que prácticamente, desde esta fecha, nuestro autor va a consolidar su residencia en Ginebra, a pesar de haber sido nombrado Inspector de Primera Enseñanza en julio de 1920 (AGA, 32/71-78 legajo 21810). Este año solicitó, y le fue concedida, una beca a la JAE para ir a Ginebra (Expediente de la JAE, 127-490), presentando una memoria titulada *Contribución a la solución del problema de la Inspección de Primera Enseñanza*. Casi simultáneamente, y en previsión de que pudieran no concederle dicha beca, solicitó el nombramiento de Inspector de Primera Enseñanza de la «Provincia de Guipúzcoa ya que, en opinión del concursante, es la provincia española más parecida en organización, necesidades, etc. a los cantones suizos estudiados y serle por lo tanto mucho más fácil ensayar con provecho los modernos métodos pedagógicos que tan buenos resultados dan en aquel país» (AGA, 32/71-78, legajo 21810), pero fue destinado a Lérida.

Para poder llevar adelante su formación en Ginebra, su familia, que era humilde, tuvo que vender propiedades (Sanvisens, 1987, p. XXXVII). En esta época colaborará en varias publicaciones, incluso alguna con Jean Piaget, y obtuvo una nueva beca para visitar Bélgica, Alemania e Inglaterra, siendo recomendado por Piaget y Bovet. Al año siguiente obtuvo una nueva beca de la JAE para continuar sus investigaciones y continuar sus visitas en el extranjero para conocer experiencias similares al prestigioso Instituto Jean Jacques Rousseau, que participó en todas las redes educativas de la Ginebra de esta época (Fuchs, 2007).

Tras esta intensa formación inicial, a los 27 años, fijó definitivamente su residencia en Ginebra y fue nombrado director adjunto del BIE en 1929, tan solo cuatro años después de su fundación, organización a la que, como hemos indicado, unió todo su desarrollo vital y académico.

2.2. El Contexto de nacimiento del BIE

Para comprender el significado de la creación del BIE se hace necesario subrayar la situación de Ginebra en el primer tercio del siglo XX y el rol que desempeñó para la defensa de una educación para la paz (Fuchs, 2007; Hofstetter *et al.*, 2020, Hofstetter y Érihise, 2022 y Hofstetter y Schneuwly, 2024). Diversos autores han puesto de manifiesto que Ginebra, debido a la neutralidad suiza era, en esa época, un lugar de refugio y de acogida de políticos, activistas e intelectuales provenientes de diversos países europeos, como el Reino Unido o Francia. Asimismo, era sede de multitud de congresos de diversa índole, como manifiesta un documento de la Sociedad de Naciones (SDN) de 1926 (Archivo de Naciones Unidas, Carpeta R1605-40-54778-54778) en el que se recoge la celebración de 40 congresos de diferente temática en el verano de 1926, entre los que podemos ver psicoanalistas, neurólogos, cursos de verano del Instituto Jean Jacques Rousseau, geólogos, organizaciones cristianas, mutilados de guerra, estudiantes, etc., siendo, además, era la sede de 44 Instituciones internacionales como el *Bureau Internationale de la Paix*, la *Liga Internacional de la Juventud*, la *Oficina Internacional del Trabajo*, la *Asociación Masónica*, la *Liga de Mujeres Judías*, el *Comité Internacional de la Cruz Roja*, la *Union Internationale de Secours aux Enfants*, la *Unión Esperantista*, el *BIE*, la *Oficina Internacional de Escuelas Nuevas*, etc. Por lo tanto, nos encontramos con un caldo de cultivo en el cual las interrelaciones personales facilitaban llevar a cabo determinadas acciones con el objetivo de paliar la situación postbélica e, incluso, aportar soluciones que pudieran traspasar la mera relación personal y promover acciones políticas en la recién creada SDN.

En este contexto, y de acuerdo con las palabras de quien fuera su secretaria general Marie Butts, el BIE garantizaba la serenidad y objetividad científica heredada del Instituto Rousseau, así como la neutralidad política y religiosa y el espíritu internacional avanzado de Ginebra (Hofstetter y Schneuwly, 2024, p. 1). En este sentido, es coherente la tesis que mantienen estos autores de que el BIE es una matriz para el internacionalismo educativo, al señalar que solo la Organización Internacional de Trabajo, de la cual tomó su modelo, es más antigua que el BIE. Resaltando esta concepción del internacionalismo educativo que, en la primera mitad del siglo XX, alcanzó a involucrar actores individuales y colectivos, privados y públicos, que estaban convencidos que la colaboración internacional en el campo de la educación lograría pacificar el mundo, llegando a ser el epicentro de todo ellos y erigiéndose en un punto de encuentro internacional (Hofstetter y Schneuwly, 2024, p. 4).

Por lo tanto, con el BIE ya aparecen dos elementos que van a caracterizar la trayectoria profesional y académica de Pedro Rosselló, la lucha por la paz y la educación comparada. En este sentido, una de las aportaciones más importantes de Rosselló al campo de la educación comparada es su fuerte implicación en la creación y desarrollo de uno de los organismos internacionales de mayor importancia en el ámbito educativo, el BIE. Esta tarea supuso no solamente su participación en las actividades profesionales y académicas, sino también su dedicación permanente a dos actividades fundamentales para comprender el desarrollo de los sistemas educativos en el mundo: primero, la celebración

de las *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública* (CIIP), posteriormente denominadas *Conferencia Internacional de Educación* (CIE), y, segundo, la publicación de los *Annales Internationales de l'Éducation et de l'Enseignement – International Yearbook of Education*. No hace falta destacar que estas dos actividades han sido dos dispositivos fundamentales para el desarrollo de muchos trabajos comparados, primero solo como BIE y a partir de 1947 en colaboración con la UNESCO. La primera significa una actividad quasi diplomática para conseguir la participación de la mayor cantidad de países posibles y la redacción de conclusiones y recomendaciones para los sistemas educativos. La segunda, en cambio, es una herramienta útil donde, además de recoger datos estadísticos sobre la situación de los sistemas educativos, se apuntan las tendencias emergentes a lo largo del tiempo. En este momento, nadie pone en duda el valor de estos indicadores para la toma de decisiones en política educativa. Estas dos aportaciones no podrían haberse llevado a cabo sin la implicación y el trabajo de Pedro Rosselló en el BIE.

2.3. La participación de Pedro Rosselló en la creación del BIE

Como el propio Pedro Rosselló puso de manifiesto en su tesis doctoral, con mención de ciencias pedagógicas, *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*, defendida en 1943 en la Universidad de Laussane, la primera propuesta de crear un organismo internacional de educación la realizó Marc Antoine Jullien de París en 1816 y, posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX se insistió en ella con frecuencia (Naya, 2017). En 1912, y dentro de la efervescencia internacional y académica en la que vivía Ginebra, nació el Instituto Jean Jacques Rousseau del que, años después, surgirá el BIE (Bovet, 1934, p. 237). Este Instituto fue un centro de investigación donde se dieron cita los pedagogos partidarios de la escuela nueva, escuela activa, etc. como Claparède, Ferrière, Decroly, Montessori, Piaget, etc. con una perspectiva política, psicológica y pedagógica (Díaz Soler, 2015).

En ese mismo año 1912, Frédéric Zollinger, secretario del Departamento de Instrucción Pública del cantón de Zurich, presentó un proyecto orientado a crear una oficina internacional de educación (UNESCO, 1997, p. 56). Tras la primera guerra mundial, las propuestas para favorecer una cultura de paz estaban a la orden del día y la educación era la mejor vía para su materialización. El objetivo de esta oficina era recoger «los documentos legislativos, las publicaciones pedagógicas y los testimonios de los esfuerzos privados, en lo que son más importantes, al lanzar la mayoría de estos trabajos para difundirlos y hacerlos fructíferos para todos» (Rosselló, 1930, p. 5). Para que dicho proyecto fuera adelante, la Fundación Rockefeller concedió una subvención (Ruiz Berrio, 1987, p. 28). En 1923, en Montreux, la Segunda Conferencia de la Liga Internacional para la Educación Nueva encomendó a Henri Bergson, presidente de la Comisión Internacional de Cooperación Internacional de la SDN, recomendar el establecimiento en Ginebra de una oficina internacional de educación. Pierre Bovet fue nombrado director, Adolphe Ferrière, director adjunto con Elisabeth Rotten, Marie Butts, secretaria general y Jean-Louis Claparède, secretario archivista. Así, en 1925 se fundó el BIE como organización no gubernamental de carácter privado. En sus diversos comités colaboraron importantes figuras académicas y profesores de ese momento, desde Robert Dottrens a Albert Einstein. En estos primeros pasos ya aparece la figura de Pedro Rosselló que, cuatro años después de la fundación, será nombrado director adjunto, con Jean Piaget como director (Roller, 1979, p. 45).

No obstante, como señala el propio Rosselló:

«la Oficina Internacional de Educación de Ginebra no es por ahora ningún organismo oficial. Es una gran Asociación Internacional de la que pueden formar partes las Uniones o Federaciones Internacionales, las Sociedades e Instituciones nacionales (y por lo tanto los organismos de carácter oficial) y los individuos que contribuyan a su sostenimiento con determinada cuota» (Rosselló, 1928, p. 33).

El BIE estaba organizado, en ese momento, en tres divisiones (administración, investigación e información), el secretariado realizaba las tareas técnicas y llevaba a cabo, asimismo, un conjunto de trabajos para involucrar a las familias, escuelas, etc. Es de señalar también que, a partir de 1928, se instaló, a modo de Museo Pedagógico, una exposición permanente sobre la Enseñanza de la Paz y la Colaboración Internacional que reunió una interesante colección, proveniente de 30 países, de libros para los niños, dirigidos a interesarse en la vida de la juventud en otros países. El BIE, asimismo, publicaba un boletín trimestral con informaciones sobre sus actividades, los estudios realizados por sus servicios, así como noticias bibliográficas e informaciones agrupadas sobre las siguientes rúbricas: el movimiento educativo, la educación por la paz y la colaboración internacional, la lucha contra el abandono del campo, la educación moral o la legislación escolar, recogiendo, asimismo, los resultados de los trabajos de investigación o de reuniones de expertos, además de realizar Jornadas para educadores (Rosselló, 1930, pp. 7-8).



Imagen 1. La Secretaría del BIE en 1930. Jean Piaget (primera fila, centro), director; Pedro Rosselló (primera fila, centro-derecha), director adjunto; y Marie Butts (primera fila, centro-izquierda), secretaria general. (Fuente: IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre).

En esta época Rosselló estuvo muy implicado en tareas de defensa de la paz, organizando diversas actividades con el objetivo de difundir los fines de la SDN. Entre ellas cabe destacar que fue el redactor de una publicación trimestral en francés y español titulada *Eco escolar de la Sociedad de Naciones* que comenzó a publicarse en 1928 y organizador

del congreso *La paz por la escuela*, que tuvo lugar en Praga del 18 al 20 de abril de 1927, en el que se discutieron tres temas: el aspecto psicológico del problema de la enseñanza de la paz; en qué debe consistir dicha enseñanza y la labor educativa en la escuela y fuera de ella. Asimismo, en 1928 publicó un libro donde plasma sus ideas sobre la escuela, la paz y la Sociedad de Naciones (Rosselló, 1928) donde pone de manifiesto los peligros de la guerra y la necesidad de la paz, destacando el papel de la educación en todo ello. En ese sentido defiende que la escuela ofrece muchas ventajas para un movimiento de cooperación internacional. En esta obra destaca tres grandes aspectos del movimiento de la «paz por la escuela», resaltando el trabajo técnico realizado por el BIE, la acción desarrollada por la SDN, la acción de su asamblea, ya que desde 1924 había reconocido la importancia de la educación, y las recomendaciones de un Comité de la SDN. Tras esta exposición Rosselló se planteó una pregunta sobre el papel de la escuela, el maestro y el educador para asociarse activamente a la organización pacífica del mundo, a la que contestó afirmativamente.

El 25 de julio de 1929 se firmaron en el Departamento de Instrucción Pública de Ginebra unos nuevos estatutos, que convirtieron al BIE en una institución de interés público, controlada a través de su Consejo y su Comité Ejecutivo por sus miembros, mayoritariamente gobiernos, que se comprometían a sostenerla económicamente con una cuota mínima de 10.000 francos suizos al año. Los dos primeros países miembros del BIE fueron Ecuador y Polonia, en 1929, a los que se unió el Cantón de Ginebra y, al año siguiente, España y Checoslovaquia (UNESCO, 1997, p. 58), los países miembros pasaron de 20 en 1950, a 46 en 1960 y a 193 en la actualidad. Durante la segunda guerra mundial el BIE llevó a cabo acciones humanitarias significativas, creó el *Service of Intellectual Aid to Prisoners of War* y repartió más de 500.000 libros en diferentes campos de prisioneros de ambos bandos que se financiaban con la venta de sellos de beneficencia. No cabe duda de que «Rosselló creyó firmemente que la educación podía ser el medio más eficaz para lograr una convivencia pacífica entre los hombres y entre los pueblos» (Delgado, 1994, p. 677).

«Estos paquetes se realizaban bien en respuesta a peticiones individuales expresadas por los prisioneros y luego transmitidas por las distintas Cruces Rojas nacionales, su gobierno o directamente a la Oficina Internacional de Educación, bien para crear o abastecer bibliotecas en los campos de prisioneros. El 13 de enero de 1940, el Servicio de ayuda intelectual a los prisioneros de guerra realizó su primer envío» (Boss y Brylinski, 2020, p. 253).



Imagen 2. Libros preparados para su envío a los campos de prisioneros durante la segunda guerra mundial (Fuente: IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre).



Imagen 3. cartel que indicaba la cantidad de libros enviados por el BIE a los campos de prisioneros. Foto Autores del artículo.

Finalizada la segunda guerra mundial, el BIE tomó parte en la creación de la UNESCO y Rosselló fue nombrado miembro de su Secretariado, combinando esta ocupación con la práctica dirección del BIE, que comprendía la edición del anuario y del boletín bibliográfico (Sanvisens, 1987, p. XLII). La creación de la UNESCO bien podría haber puesto en cuestión la propia existencia del BIE, pero lo cierto es que el trabajo conjunto se impuso, e incluso UNESCO realizó aportaciones financieras para el funcionamiento del BIE. De todos modos, en 1968 la situación financiera del BIE era difícil y se produjo un acuerdo para su integración en la UNESCO, que tuvo lugar en 1969. En todo este proceso Pedro Rosselló fue una pieza clave.

2.4. Las Conferencias Internacionales, los Anuarios y la Exposiciones

Entre los objetivos del BIE estaba, desde el primer momento, el establecer relación con los ministerios de instrucción pública, y esta tarea fue tomando forma en las sucesivas *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública* (CIIP). La propuesta de su celebración fue aceptada por los miembros del Consejo del BIE, ya que permitía un intercambio de información y propuestas de políticas educativas. A estas conferencias fueron invitados representantes de los Estados miembros y no miembros para que presentaran un informe sobre lo más destacable que había ocurrido en su país dentro del ámbito de la instrucción pública.



Imagen 4. asistentes a la III Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1934. (Fuente: IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre).

Desde los inicios y hasta 1969, el papel jugado por Pedro Rosselló en la celebración de las CIIP fue de lo más relevante, ya que ejerció como el gestor principal de las mismas, lo que le permitió tener acceso a información fundamental y de primera mano para conocer el estado de la educación en el mundo. Las conferencias, a partir de 1947, fueron convocadas conjuntamente por el BIE y la UNESCO y en 1970 pasaron a denominarse *Conferencia Internacional de Educación* y a celebrarse cada dos años hasta 2008. Cabe pensar que, en el trabajo desarrollado por el propio Rosselló, estas conferencias eran como un laboratorio imprescindible para su trabajo como comparatista.

«Es interesante observar que Rosselló y Piaget trabajaban codo con codo, aunque el trasfondo conceptual y teórico de su contribución a la definición de este *modus operandi* esté anclado en campos diferentes. Rosselló encarnaba y recurría principalmente a la pedagogía comparada, mientras que Piaget se apoyaba en sus trabajos empíricos y teóricos sobre el juicio moral» (Brylinski y Hofstetter, 2022, p. 217).

Hasta 1969, Rosselló fue el principal organizador de las CIIP, lo que le permitió tener acceso de primera mano a información clave y seguir el estado de la educación en el mundo.

Por lo que respecta al contenido de las conferencias, entre 1935 y 1968, las CIIP adoptaron un total de 65 recomendaciones a razón de dos o tres por año, con la excepción del periodo bélico y de 1964 (Rosselló en UNESCO, 1979, p. XVI). Rosselló clasificó las

mismas en dos grandes grupos, las que se referían a cuestiones administrativas y de organización escolar (38 recomendaciones) y las de tipo didáctico (27), que testimonian la reflexión pedagógica realizada desde una perspectiva internacional en los 35 años de trabajo del BIE, siempre bajo la dirección de Pedro Rosselló. Como afirman Hofstetter y Schneuwly «Durante esos cuarenta años, el BIE participó en el movimiento de transformación de los sistemas educativos, que era particularmente poderoso en aquella época» (2013, p. 226).

Como reconocimiento a su incansable tarea, podemos subrayar que en 1971 la *Conferencia Internacional de Educación* rindió homenaje a Pedro Rosselló por su trayectoria en el BIE, participando en el mismo Jean Thomas (director del BIE), Dotterns y otros educadores.



Imagen 5. los autores del artículo, junto a Ferran Ferrer, en la *Conferencia Internacional de Educación* de 2008, la última que se celebró. Fuente: Archivo de los autores.



Imagen 6. Conferencia Internacional de 2004. Fuente: Archivo de los autores.

Como complemento a estas conferencias, en 1933 se inició la publicación del *Annuaire International d'Éducation*, del que Rosselló fue director hasta 1969. En este anuario se recogía la información que anualmente transmitían diversos países del mundo (35 en 1933 y 103 en 1969) sobre la situación de la enseñanza. La segunda guerra mundial obligó a la interrupción de la publicación, que se reanudó en 1946. Rosselló, en cada número, redactaba el editorial que resumía la marcha mundial de la educación. Sin duda, este trabajo constante fue fraguando su mentalidad comparatista y le proporcionó material suficiente para investigar, sistematizar, catalogar, ordenar e interpretar los datos a fin de poder elaborar una teoría que, años más tarde, se convertiría en su obra de referencia, *La Teoría de las Corrientes Educativas*.

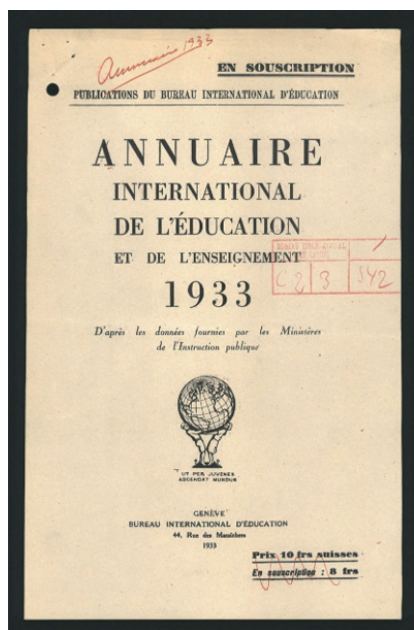


Imagen 7. Portada del Primer Anuario Internacional de la Educación y de la Enseñanza, 1933. (Fuente: IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre, Caja 120_C-2-3-542).

Metodológicamente se aprecia el interés de Pedro Rosselló por la comparación y en los anuarios comienza a desarrollar los esquemas de análisis de los informes y los indicadores que deben sustentar dichos informes, de manera que posibiliten el trabajo comparado. Se ve clarísimamente en el esquema del anuario que el objetivo era ver el funcionamiento de los sistemas educativos en relación con la financiación, organización, niveles, etc. A partir de 1960 se empezó a publicar un extracto, redactado por Rosselló, titulado *Educational trends*, lo cual ya nos da una pista de que Rosselló en ese momento estaba ya uniendo su planteamiento práctico con la publicación de su libro *La Teoría de las Corrientes Educativas*. Estos *Annuaire*s se pueden considerar como la materia prima que alimentó el trabajo de Rosselló y que marca un tipo de trabajo consistente en la recopilación de datos aportados por los diversos ministerios de educación del mundo. No podemos dejar de ver que se trata de un antecedente a los informes actuales de algunos organismos internacional como Eurydice, UNESCO, UNICEF o OEI. De todo ello podemos deducir que el asentamiento de la educación comparada y su fundamento en los sistemas educativos se va fraguando desde esta importante información internacional.

Junto con las actividades desarrolladas por el BIE, una de las que tuvo cierta relevancia fue la de la organización de una Exposición Internacional de Educación, siguiendo la estela de las exposiciones internacionales de los siglos XIX y XX. El motivo que puso en marcha la puesta en marcha de estas exposiciones de una manera continuada fue la visita, en 1937, a la Exposición Internacional de París. En el informe que redacta a su vuelta recoge que muchos países presentaron material que tenía que ver con la educación, desde fotos sobre escuelas rurales, colonias de vacaciones, muebles de las Escuelas de Artes y Oficios, dibujos, dioramas, etc. y este hecho le sugiere la posibilidad de organizar una exposición permanente de instrucción pública. Así, en noviembre de 1937, redacta un documento en el que señala la viabilidad de este proyecto, señalando los ámbitos que tendrían que incluir como mobiliario, recopilación de libros, fotografías

de edificios escolares, trabajos de alumnos, material didáctico, documentos históricos, etc. (Archivo BIE, caja 127_C-3-1-767-A). Tal es su empeño personal en esta tarea que en 1941-2 redacta unas bases para la participación de los diferentes países a través de los respectivos ministerios con vistas a una exposición universal de instrucción pública, señalando las aportaciones que debía hacer cada país. Además de esta exposición permanente se irían organizando otras exposiciones temporales coincidiendo con la celebración de las CIIP.



Imagen 8. Entrada a la exposición permanente de Instrucción Pública. 1952. (Fuente: IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre).

3. Rosselló y la Educación Comparada

El gran valor de las aportaciones de Pedro Rosselló no se ciñe, únicamente, a las actividades profesionales o de gestión que llevó a cabo y, sin las cuales, no se entiende la evolución futura que han tenido los organismos internacionales en educación, sino también una vertiente más académica, investigadora, docente y como impulsor de sociedades científicas. En este sentido, y con referencia a sus planteamientos teóricos en educación comparada, tendríamos que señalar dos ámbitos en los cuales también dejó huella. Nos referimos a la recuperación de la obra de Marc-Antoine Jullien de París y a los trabajos que llevó a cabo en el ámbito de la docencia, de la teoría y su participación en asociaciones y revistas de nuestra disciplina. Lejos de pensar que Rosselló compartía una doble actividad, teórica por una parte y práctica por otra, nos inclinamos a pensar que su *Teoría de las Corrientes Educativas* obedecía a una reflexión sobre la práctica.

No podemos olvidar que, a lo largo de su vida, le fueron tributados varios homenajes, por ejemplo, en 1959 por la revista *International Review of Education* y en 1970 por la *Revista de Educación*. El primero era un número dedicado a la educación comparada y a Pedro Rosselló, expresándole así el reconocimiento y la estima que le valían 30 años al servicio del BIE, así como las actividades de pionero en el campo de la educación comparada. En este número participaron Robert Dotterns, que redactó un artículo sobre la vida de Pedro Rosselló, y grandes comparatistas como Kandel, Lauwerys, Hans, Arnold o Díez Hochleitner. El segundo se publicó de manera inmediata a su fallecimiento y en el editorial se afirma que «Rosselló ha sido una de las figuras más relevantes del pensamiento educativo contemporáneo, y sus obras, en las que fundamentó una auténtica fenomenología explicativa de las corrientes educativas, constituyen una aportación científica de valor universal y un punto de partida indispensable para la nueva investigación educativa» (*Revista de Educación*, 1970, p. 4).

3.1. Rosselló como recuperador de Marc Antoine Jullien de París

Rosselló mantuvo, desde que conoció su obra, una importante relación con la figura de Jullien en el marco de su proceso de investigación. Como es patente en su tesis doctoral, la referencia a Jullien obedece, sobre todo, al objetivo de dicha tesis: justificar el surgimiento del BIE a través de unos autores que, previsiblemente, habían sustentado un planteamiento similar al que dio lugar a su creación material. Por lo tanto, el interés primordial de Rosselló no era tanto estudiar las aportaciones de Jullien a la pedagogía, sino como un antecedente del BIE, ya que en la misma también analiza el trabajo de otros autores.

En este sentido, el propio Rosselló (1943b, p. 19) nos relata de primera mano la historia del «redescubrimiento» de la obra de Jullien con las palabras del propio Kemény, que fue quien le entregó el *Esquisse*: «Es un verdadero ‘hallazgo’ que hice durante mi año de estudios en París (1885), bordeando las orillas del Sena y buscando libros con pasión en los escaparates de los libreros de viejo. Este ‘*Esquisse*’ se encontraba en un grueso volumen titulado ‘folletos diversos’ de donde yo lo arranqué. Portaba este *Ex libris*: ‘Le Maréchal de France Suchet, Duc d’Albufera’». La donación de Kemény llevaba una sentida dedicatoria que decía «Homenaje respetuoso y ferviente a la Oficina Internacional de Educación por su actividad admirable y plena de éxito. Budapest, 28-X-1935». A partir de ese momento, y gracias a la difusión que le dio Pedro Rosselló, esta obra consiguió ser reconocida dentro del ámbito de la educación comparada.

Pedro Rosselló conoció la obra de Jullien cuando estaba en plena búsqueda de legitimación histórica del proyecto que estaba llevando a cabo en el BIE. Así, afirma que el *Esquisse* «es más bien el resultado de la analogía entre el clima de 1817, momento en que prendió la primera chispa, y aquel de 1925, donde el fuego al fin se desarrolló» (Rosselló, 1949, p. 201) y que el trabajo de la Santa Alianza en el siglo XIX es semejante al que estaba realizando la SDN en los años 20 del siglo XX. Rosselló, incluso asemejaba los periodos de postguerras, «no siempre al fin de una revolución o de una guerra desgraciada los pueblos, replegados sobre sí mismos, hacen examen de conciencia y procuran una rectificación suprema apoyados sobre una reforma de enseñanza» (1949, p. 202).

Como recuperador de Jullien, Rosselló es consciente de que la pedagogía del XIX, incluyendo la francesa, lo ignoró, atribuyéndole el papel de haber sido promotor del Museo Pedagógico (Defodon, 1888, p. 1442). No obstante, apoyándose en Kemény, intentó hacer de la propuesta de Jullien la «primera piedra de la colaboración pedagógica

intergubernamental, de la exposición genial de los principios de la educación comparada» (Rosselló, 1949, p. 213). El *Esquisse* se convirtió así en la legitimación histórica que estaba buscando Rosselló en los años 30, «el lector se percatará de la fidelidad con que la Oficina ha ejecutado, sin conocerlo, el programa de investigaciones que constituye el testamento pedagógico del creador de la pedagogía comparada» (Rosselló, 1943b, p. 43). De todos modos, como afirma Gautherin (1993), la idea de ejecutar un programa sin conocerlo resulta, como mínimo, sorprendente. En nuestra opinión se podría haber hablado de concordancia de objetivos, vías comunes, etc. pero no de la ejecución de un ignoto programa. Independientemente de su hipotética aportación a la creación de este importante organismo internacional, no cabe duda de que Jullien, si algo intentó crear, fue una red internacional de expertos en educación con un objetivo fundamental: la mejora de la educación, aunque los apoyos necesarios para poder lograrlo no llegarán hasta más un siglo después. No cabe duda de que las aportaciones de Pedro Rosselló y Jullien de París coinciden por su sistematismo, claridad expositiva y visión internacional. Gracias al trabajo de Rosselló se difundió el texto de Jullien y, así, podemos hablar ya de un conocimiento y reconocimiento internacional desde mediados del siglo XX que se ha visto incrementado en los últimos años (Naya, 2017, p. 47).

A lo largo de la historia, el *Esquisse* ha tenido diversas ediciones (Naya, 2017, pp. 22 y ss.). Dentro de la comunidad científica educativa contemporánea las dos ediciones facsímil realizadas por el BIE son de especial importancia. La primera, en 1962, con ocasión de la XXVª CIIP y la segunda, en 1992, con motivo del VIII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, celebrado en Praga, y del XV Congreso de la *Comparative Education Society in Europe*, celebrado en Dijon. La *Sociedad Española de Educación Comparada* publicó en 2017 la primera traducción completa al castellano de la obra con un trabajo introductorio (Naya, 2017).

Desde la admiración que profesaba Rosselló por Jullien, afirma que algunas de las rúbricas de los cuestionarios de las encuestas realizadas por el BIE, podrían ser tomadas como un «plagio» de las tablas analíticas elaboradas por Jullien (Rosselló, 1949b, p. 7). Esta afirmación es, en nuestra opinión, un tanto exagerada por dos razones. La primera es que no se puede plagiar aquello que se desconoce; y la segunda, que Rosselló equiparaba las preguntas que plantea Jullien para conseguir información al trabajo que realizaba el BIE y que eran la base para la redacción de recomendaciones tras el debate de una CIIP. De todos modos, siguiendo su planteamiento (Rosselló, 1943a, 1943b, y 1944a), podemos observar que Rosselló asemeja el título de la sexta serie (sin publicar) «Consejos superiores de educación o de instrucción pública» con la recomendación número 7 de 1935, sobre «Consejos de Instrucción Pública»; la pregunta número 5 de la serie A1 sobre «Edificios destinados a escuelas» con la recomendación número 9 de 1936 sobre «Legislación sobre las construcciones escolares»; la pregunta número 10 de la serie A1 sobre la «Gratuidad de la enseñanza» con la recomendación número 1 de 1935 sobre «Escolaridad obligatoria y su prolongación»; las preguntas 22 a 25 de la serie A2 sobre el salario del profesorado con la recomendación número 13 de 1938 sobre «Retribución del personal docente de primaria», la pregunta número 104 de la serie B6 sobre los objetos o contenidos de la enseñanza con las recomendaciones número 11 de 1948, número 14 de 1938; número 18 de 1939, etc.

3.2. Rosselló comparatista: docencia, teoría e impulsor de Sociedades Científicas

Antes de analizar su obra clásica *La Teoría de las Corrientes Educativas*, nos vamos a referir a dos aspectos relacionados con la actividad docente y con su participación en la organización de sociedades y revistas científicas, pues nos ayudan a entender la relación que tienen estos tres ámbitos.

La primera mención que encontramos en su biografía, a su actividad como profesor es anterior a su incorporación al BIE. Así, en 1924 se encargó del curso de *Bibliografía Pedagógica* en el Instituto Jean Jacques Rousseau en Ginebra, es decir el mismo año en que fijó definitivamente su residencia en esta ciudad. En sus propias palabras «en 1924, el profesor Pierre Bovet, me confió la enseñanza de la *Bibliografía Pedagógica* que él había impartido hasta ese momento en el instituto. Poco a poco, yo me esforcé en considerar esta enseñanza desde el punto de vista comparativo, teniendo en cuenta no solamente el factor geográfico, sino el factor histórico. Una comparación, si se puede decir así, horizontal en el espacio, doblada por una comparación vertical en el tiempo» (Dotterns, 1959, p. 266). Según aprecia Sanvisens (1987, p. XXXIX):

«los alumnos realizaban la comparación constatando el avance o el retroceso, la aparición o desaparición de las tendencias que se reflejan en los libros y artículos publicados. Rosselló comenzaba así las tareas pedagógico-comparativa que le habían de ocupar a partir de ese momento toda la vida».

En esta actividad continuaría en los años siguientes, de manera que ya en 1929 imparte Educación Comparada en el Instituto Rousseau (Hofstetter, 2010, p. 667), siendo el primer profesor que la imparte en la Europa Continental (Ruiz Berrio, 2007, p. 15). La incorporación del Instituto Rousseau a la Universidad de Ginebra en 1948 consolidó su actividad docente, al figurar como profesor titular de Educación Comparada.

Rosselló no perdió su vinculación con la universidad española, sobre todo con la Universidad Autónoma de Barcelona, creada en 1933, donde fue invitado a impartir una conferencia en el curso 1935-36. Asimismo, y producto de su relación con esta Universidad, colaboró en la prestigiosa revista de *Psicología y Pedagogía* con un artículo titulado *Pedagogía Comparada. On va la instrucció pública?* [Pedagogía Comparada. ¿A dónde va la instrucción pública?]. Este artículo es interesante ya que se basa en los informes enviados por los Ministerios a la CIIP de Ginebra y podríamos tomarlo como una propuesta previa de lo que, treinta años después, Rosselló denominaría *La Teoría de las Corrientes Educativas* y se plantea, al final, los límites de la objetividad como un elemento clave para los trabajos comparados. El artículo está organizado en base a varios apartados: sincronismo entre la escuela y la vida; la era de la reforma; mejora de la situación presupuestaria; la escuela y el Estado; la escuela rural; el apogeo de la educación físico-moral; la escuela primaria, problema cuantitativo y observaciones finales. Entre sus conclusiones destacamos que, en ese momento, ya planteaba que no seguir las corrientes actuales del mundo sería pura locura, aconsejando que debíamos tratar de descubrir y mantener nuestra personalidad pedagógica (y esta puede ser la lección objetiva de este trabajo), adoptando y no copiando aquello que se ve en el exterior (Rosselló, 1936, p. 160). Desde el punto de vista de la educación comparada la fórmula «escuela a la medida» no quiere decir únicamente escuela a la medida del niño, sino también escuela a la medida de los pueblos y de las colectividades.

Simultáneamente a su trabajo, a las tareas de investigación y, gracias a su posición en el BIE, Rosselló estableció una serie de contactos internacionales, como se puede apreciar en la correspondencia que hemos consultado en los fondos del *Rosselló Archives. IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre*. Este archivo es muy rico no solo en documentación administrativa, sino que nos muestra también la forma de trabajar de Pedro Rosselló. En esa documentación se aprecia que, poco a poco, va obteniendo el material que, posteriormente, se sustanciaría en su tesis doctoral. Como es conocido su objetivo era fundamentar, desde los planos teórico y organizativo, las propuestas de diversos autores sobre la creación de un organismo internacional de educación. Esta tesis se publicó como número monográfico de la colección de publicaciones del BIE el año 1943, con capítulos dedicados a Jullien de París, Molkenboers, Kurnig, Kémeny, Peters, Lenonnois, Andrews, Scott, Zollinger y Luckey, siendo una referencia sobre los antecedentes del BIE. En este periodo Rosselló es un actor de pleno derecho en la constitución de este naciente campo disciplinar, la educación comparada (Boss, 2022, p. 329)

Desde el punto de vista de su implicación en actividades societarias relacionadas con la educación comparada, podemos decir que en mayo de 1961 participó en la creación de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE) (Mitter, 2007, p. 117) y fue nombrado vicepresidente, junto con Ph. J. Idenburg, Brian Holmes como secretario y Lauwerys presidente (Sanvisens, 1987, p. XLII). Dos años después participó en Amsterdam en la Conferencia internacional *Comparative Education Research and the determinant of Educational Policy*, donde se aprobaron los Estatutos de la CESE y, asimismo, fue miembro del Comité de Redacción de la *Comparative Education Review* desde 1967 hasta su fallecimiento en 1970.

Otro aspecto que destacar, y que relaciona el trabajo que estaba realizando sobre los Anuarios, fue la publicación en 1960 en la *International Review of Education* de un artículo titulado *Les principaux courants éducatifs en 1958-1959. Essai d'Éducation Comparée Dynamique*. En este sentido ya se aprecia que, para Rosselló, «la pedagogía, la educación y, sobre todo, la educación comparada tenía un sentido dinámico [...]». Examinando los hechos educativos, y Rosselló lo podía hacer admirablemente desde el BIE» (Sanvisens, 1987, p. LIII).

3.2.1. La Teoría de las Corrientes Educativas

Dentro de la producción científica de Rosselló, *La Teoría de las Corrientes Educativas* es la sistematización de su pensamiento académico en el campo de la educación comparada. Fue publicada, con el subtítulo de *Cursillo de Educación Comparada Dinámica*, en un libro que recogía el resumen de siete conferencias que impartió Rosselló en las Universidades de Sao Paulo y Santiago de Chile al comienzo del curso de 1960. Como se indica en el prólogo

«La obra responde [...] a una concepción original que abre nuevas perspectivas a la educación comparada» y responde a un doble reto: la necesidad que deben tener los comparatistas de comparar sus propias opiniones, invitándoles a «estudiar no solo las ‘situaciones’, sino el ‘movimiento’» (Rosselló, 1960, p. 7).

El libro surgió, por lo tanto, con interés práctico: «servir de base o de complemento a la serie obligada de lecciones sobre los sistemas escolares de los países más importantes que suelen figurar en el programa» (Rosselló, 1960, p. 8), de ahí que esté estructurado en

tres partes. En la primera expone *La Teoría de las Corrientes Educativas*, en la segunda recoge cinco casos que destacan en el panorama internacional educativo y, en la tercera, todavía se ciñe más a los aspectos prácticos ya que expone lo que se puede esperar de la educación comparada, haciendo una serie de recomendaciones sobre sus finalidades y proponiendo una relación de lecturas recomendadas.

Rosselló define la educación comparada como «la aplicación de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos» (Rosselló, 1960, p. 11) e intenta clasificar los estudios comparados en base a determinados criterios, que vienen a ser las dimensiones que permiten cierta comparación, diferenciando niveles macro y micro, estructura y organización del sistema y ámbitos curriculares, además se interesa también por los niveles de implicación territorial, estados federados, naciones, regiones, etc. y por el carácter y el sentido de la comparación. De manera sintética podemos señalar:

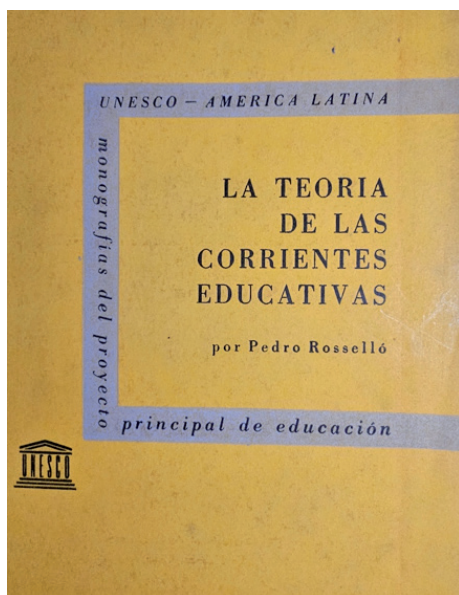


Ilustración 1. Portada de la primera edición de la Teoría de las corrientes educativas (1960).

1.- Sujeto de la comparación (se han comparado): sistemas educativos; estructuras de la enseñanza; teorías pedagógicas; planes y programas y métodos.

2.- Área de la comparación (la comparación se ha hecho): entre localidades; entre los Estados federados, las provincias o los distritos; entre naciones y entre grupos regionales de países.

3.- Carácter de la comparación (se han comparados datos o se han buscado sus causas): descriptiva y explicativa.

4.- Sentido de la Comparación (se han comparado situaciones o el movimiento educativo): estática y dinámica.

Como profesor de educación comparada y técnico de un organismo internacional, Pedro Rosselló pretendía buscar lo práctico que hay en la educación comparada y delimitar los límites de la disciplina.

Así, al ir revisando, publicando y analizando los Anuarios que el BIE puso a su cargo, se dio cuenta de que había ciertos movimientos educativos que, con el paso del tiempo, mostraban tendencias al alza, a la baja o a la estabilidad. Desde ese punto de vista, «el movimiento educativo aparece entonces como una serie de corrientes en evolución continua desde el punto de vista de su número y de su fuerza» (Rosselló, 1960, p. 14). Por todo ello, y partiendo de esa observación, Pedro Rosselló definía una corriente educativa como «un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece» (Rosselló, 1960, p. 14). Este planteamiento dinámico de la educación comparada coincide con otros planteamientos en boga en aquella época sobre el nacimiento, desarrollo y desaparición de los organismos y sociedades en la línea del pensamiento historicista, que se sustenta en una concepción organicista de la sociedad. Para Rosselló la educación comparada debe ser dinámica y su objeto es «el estudio de

la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o a la baja» (Rosselló, 1960, p. 15).

El libro continúa con una explicación de algunas de las corrientes educativas que Pedro Rosselló destaca desde su atalaya del BIE, las relativas a las reformas escolares; a la influencia del Estado en la educación; a la escuela-masa; al costo de la educación y a la crisis de crecimiento de la enseñanza de segundo grado. Como puede observarse, estas corrientes coinciden con las políticas educativas que se estaban desarrollando en la mayoría de los países en esa época sobre financiación, reforma, formación del profesorado, etc. incluida la evolución del pensamiento pedagógico.

Finalmente, el libro concluye con un apartado especialmente importante, sobre lo que podemos esperar de la educación comparada, partiendo de que esta no solo instruye puesto que nos enseña cosas, sino que educa puesto que forma actitudes (Rosselló, 1960, p. 71). Para Rosselló la educación comparada nos debe ayudar a *fijar metas* y ser conscientes de las que nos planteamos; *situar posiciones*, sin ser especialmente pesimistas u optimistas, un país puede ocupar el 20º puesto en unos criterios y el 40º en otros; *crear un sano espíritu de sana emulación*, que puede constituir una fuente de desarrollo y progreso; clasificar los problemas según su jerarquía, ya que la educación comparada nos enseña a ordenar las cuestiones según su importancia o su urgencia; *evidenciar el sentido relativo de las soluciones propuestas*, ya que no existen panaceas universales; *no dejarse impresionar por 'lo nuevo' y 'lo tradicional' y aprovechar las coyunturas* ya que la educación comparada puede ser la aliada fundamental como detectora de corrientes favorables o contrarias a determinados cambios.

Otros comparatistas han puesto en valor esta obra de Pedro Rosselló, resaltando sus aportaciones al campo de la educación comparada, así Nicholas Hans, al año siguiente de su publicación redactó, en la *Comparative Education Review*, una reseña ensalzando su trabajo y abogando por su traducción al inglés, que todavía no se ha realizado. Hans (1961, p. 76) plantea que

«a nosotros nos parece que los ‘objetivos finales’ dependen más del crecimiento previo de cada país que de los ideales de cualquier pensador. Rosselló es un laicista, un demócrata y un reformista entusiasta. Los educadores más ‘tradicionales’ pueden cuestionar si sus «ilusiones» son el mejor camino hacia sus ‘objetivos finales’».

Asimismo, García Garrido (1982, p. 69) afirma que

«*La Teoría de las Corrientes Educativas* contiene un planteamiento hasta entonces inédito de la educación comparada que ha de estar especialmente atenta a esas corrientes o tendencias manifestadas por los sistemas educativos, de las cuales unas tienden al alza, otras a la baja y otras a la estabilización».

Como es obvio, las corrientes tienen la mirada puesta en el devenir y, más concretamente, en el futuro de los sistemas educativos y suponen una concepción de la educación comparada como ciencia volcada al estudio de realidades dinámicas y con neta vocación prospectiva.

En nuestra opinión, esta obra de Pedro Rosselló marca un hito en la educación comparada al posibilitar el estudio sistemático y pormenorizado de la dinamicidad de los sistemas educativos, ofreciendo un conjunto de indicadores que todavía son de gran utilidad. Este

libro ha tenido, al menos, tres ediciones en castellano (1960, UNESCO, América Latina, Cuba; 1974, Promoción Cultura y 2007, Biblioteca Nueva) y una en catalán (1987, Eumo), pero no fue traducido al francés o al inglés, lo que le restó mucha difusión.

4. Conclusiones

Con motivo del centenario del nacimiento del BIE, y a la vista de los trabajos que se están realizando para dicha conmemoración, este artículo ha puesto en relieve la permanencia de un organismo internacional dedicado a la educación, pero, sobre todo, resaltar el papel jugado por Pedro Rosselló en las labores realizadas por el BIE y que fueron determinantes para desarrollar en Rosselló su visión comparatista. El BIE, como hemos puesto de manifiesto, solo es explicable por la situación educativa, pacifista, social y cultural de Ginebra, ciudad que acogió a una serie de educadores y políticos que tenían un objetivo común, desarrollar políticas pacifistas en un periodo de entreguerras para evitar una nueva guerra mundial que, finalmente, se produjo demostrando el fracaso de la SDN. No obstante, en esta época se evidenciaban dos proyectos interesantes, el primero es que la paz solo es posible conseguirla a través de la educación, y el segundo que estos objetivos se podían alcanzar a partir del establecimiento de redes internacionales que colaboraran en dicha tarea.

En este contexto, y desde la plataforma internacional del BIE, Pedro Rosselló que participó prácticamente desde su creación hasta 1970, desarrolló todas sus capacidades y competencias en un mundo cada vez más internacionalizado a través de contactos y trabajos prácticos imprescindibles para que un organismo de dicha entidad pudiera desarrollar sus tareas, pero no seríamos justos, como hemos podido observar, adjudicar a Rosselló únicamente tareas administrativas o prácticas, pues se aprecia las lecciones que Rosselló supo extraer de todos los datos que pasaban por su manos y que introdujeron una nueva forma de trabajar en educación comparada.

5. Reconocimientos

Este artículo no hubiera sido posible sin la colaboración del BIE, especialmente de su archivista Andrew Martrich que nos facilitó el acceso y consulta del *Rosselló Archives*. *IBE Historical Archives: 1929-1969, IBE-UNESCO Documentation Centre*.

6. Bibliografía

- Boss, C. (2022). *Une histoire des pratiques de comparaison au Bureau international d'éducation. Contextes et trajectoires collectives (1925-1945)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ginebra.
- Boss, C. y Brylinski, E. (2020). Le Service d'aide intellectuelle aux prisonniers de guerre du Bureau international d'éducation (1939–1945). En J. Droux y R. Hofstetter (eds.). *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19e – premier 20e siècle)* (pp. 342-276). Peter Lang).
- Bovet, P. (1934). *La obra del Instituto J.J. Rousseau*. Espasa Calpe.

- Brylinski, É. y Hofstetter, R. (2022). Le mode opératoire des Conférences Internationales d'Instruction Publique. En R. Hofstetter y Érhise, *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle)*. Bruxelles (pp. 201-240). Peter Lang
- Davila, P., Naya, L. M. y Murua, H. (2012). The educational work of the De la Salle Brothers and popular education in Gipuzkoa in the twentieth century. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(2), 213-233. <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2011.582046>
- Defodon, Ch. (1888). Jullien de Paris. En F. Buisson *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 1441-2). Librairie Hachette.
- Delgado, B. (1994). Pedro Rosselló Blanc. En B. Delgado, *Historia de la Educación en España y América* (Vol. 3, pp. 674-678). Morata/Fundación SM.
- Díaz Soler, C.J. (2015). Formación e investigación: una discusión a propósito del Instituto Jean Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912-1947), *Pedagogía y saberes*, 43, 133-147.
- Dotterns, R. (1959). A Pedro Rosselló. *International Review of Education*, 5 (2), 265-269.
- Fuchs, E. (2007). The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s, *Paedagogica Historica*, 43:2, 199-209, <http://dx.doi.org/10.1080/00309230701248305>
- García Garrido, J.L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson.
- Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien (Jullien de París), *Perspectivas*, XXIII, 805-821.
- Hans, N. (1961). *La Teoría de las Corrientes Educativas*, *Comparative Education Review*, 5 (1), 74-76.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Droz.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968). A platform for designing a 'chart of world aspirations for education, *European Educational Research Journal*, 12 (2), 215-230.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2024). *The International Bureau of Education (1925-1968)*. Palgrave MacMillan.
- Hofstetter, R.; Droux, J. y Christian, M. (éd.) (2020). *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XXème siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses
- Hofstetter, R. y Érhise (2022). *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle)*. Peter Lang.
- de Miranda Cardoso, F. L. y Alicia Martínez, S. (2021). Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967). *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (25), 89-106, <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.35.20.005>

- Mitter, W. (2007). *The Comparative Education Society in Europe*. En V. Masemann; M. Bray y M. Manzon. *Common interests; uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members* (pp. 116-127) Comparative Education Research Centre/Springer.
- Naya, L. M. (2017). Introducción, en M. A. Jullien. *Esbozo de una obra sobre educación comparada y series de preguntas sobre educación*. Delta/Sociedad Española de Educación Comparada.
- Pla, J. (1970). El ilustre pedagogo gerundense, Don Pedro Rosselló Blanch. *Revista de Gerona*, 50-53.
- Roller, S. (1979). La contribución de Ginebra. En VV.AA., *La OIE al servicio del movimiento educativo* (pp. 34-45) UNESCO.
- Rosselló, P. (1928). *La Escuela, la paz y la Sociedad de Naciones*. La Lectura.
- Rosselló, P. (1930). *Le Bureau International d'Éducation*. Bureau International d'Éducation.
- Rosselló, P. (1936). Pedagogia Comparada. On va la instrucció publica?. *Revista de Psicologia i Pedagogia*, V (14-15), 145-160.
- Rosselló, P. (1943a). *Marc-Antoine Jullien de Paris, père de l'Éducation Comparée et précurseur du Bureau International d'Éducation*. Port Noir.
- Rosselló, P. (1943b). *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*. Bureau International d'Éducation.
- Rosselló, Pedro (1944): *Forerunners of the International Bureau of Education*, London (Institute of Education, University of London).
- Rosselló, Pedro (1949). 'Marco Antonio Jullien de París, precursor de la Educación Comparada', *Nueva Era-Revista Interamericana de educación y cultura*, 18, 201-219.
- Rosselló, P. (1959). Les conférences internationales d'Instruction publique. *International Review of Education*, 5 (2), pp. 241-243.
- Rosselló, P. (1960). *La Teoría de las Corrientes Educativas*. Publicaciones del Proyecto Principal de Educación, UNESCO, América Latina.
- Ruiz Berrio, J. (1970). El Dr. Pedro Rosselló, primer profesor europeo de Educación Comparada. *Revista Española de Pedagogía*, 28 (112), 480-483.
- Ruiz Berrio, J. (1986). Rosselló Blanch, Pedro (1897-1970). En J. Ruiz Berrio, *Educación Comparada. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 184-186). Anaya.
- Ruiz Berrio, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España, *Revista de Educación, número extraordinario*, 229-248.
- Ruiz Berrio, J. (2007). Introducción. En P. Rosselló, *La Teoría de las Corrientes Educativas* (pp. 13-56). Biblioteca Nueva.

- Sanvisens, A. (1987). Apunts sobre Pere Rosselló i la teoria dels corrents educatius. En P. Rosselló, *La teoria dels corrents educatius*. EUMO
- Thomas, J. (1949). *La Pédagogie comparée. Un précurseur : Marc-Antoine Jullien de Paris*. Ministère de l'Éducation nationale. Musée Pédagogique de l'État.
- Tusquets, J. (1971). La personalidad, el pensamiento y la obra de Pedro Rosselló, *Perspectivas pedagógicas*, 27, 343-351.
- UNESCO (1997). *50 années pour l'éducation*. UNESCO.
- UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. UNESCO.
- Valls, R. (1998). *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Universitat de Barcelona.

2



El impacto de los conflictos armados en el derecho a la educación[†]

The effects of armed conflicts on the right to education

Luis Miguel Lázaro Lorente*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44430

Recibido: **12 de febrero de 2025**

Aceptado: **8 de mayo de 2025**

* LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE: Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Valencia. Director del grupo de investigación en educación comparada Grecia. Giuv2021-520. **Datos de contacto:** e-mail: luis.lazaro@uv.es

[†] Este artículo forma parte del Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU). Ref.: PID2023-151908NB-I00. Convocatoria 2023, Proyectos de I+D+i. Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España

Resumen

Como determinantes del incumplimiento del derecho a la educación suelen asociarse, entre otros: la falta de financiación, la escasa oferta educativa, la escasez de aulas y docentes, el valor limitado que muchas familias otorgan a la educación, la discriminación por género, clase o etnia, y la pobreza endémica. Entendemos aquí que también debe considerarse el impacto de los conflictos armados como uno de los factores que, en muchos países del mundo, conspira para comprometer significativamente ese derecho en sociedades donde los derechos humanos no son respetados. Desde un enfoque metodológico de Derechos Humanos que indaga en los factores que impiden su desarrollo y ejercicio, su no realización, nos centramos en el derecho a la educación que, a pesar de estar en el plano internacional plenamente reconocido en tratados, pactos y convenciones, es condicionado y negado en medio de los conflictos armados. En esencia porque, a la largo del siglo XX, se ha consolidado una tendencia en la que la muerte y sufrimiento desproporcionado de la población civil ha pasado a ser una de las características definitorias de los actuales conflictos armados. Para analizar y establecer las claves que definen y determinan el impacto de los conflictos armados sobre el ejercicio del derecho a la educación, el artículo utiliza como fuentes tanto los informes técnicos de UNESCO, UNICEF y Save the Children como el corpus conformado por las Resoluciones de Naciones Unidas entre 1997 y 2021 que han abordado el problema de la protección de los derechos de los menores, incluido el de la educación, en el contexto de los conflictos armados. En las conclusiones se avanzan algunas de las posibles razones que, a pesar de existir un marco protector de derecho internacional humanitario para garantizar el deseo de aprender incluso en contextos de conflicto armado, hacen difícil asegurar ese derecho humano básico.

Palabras clave: derecho a la educación; conflictos armados; infancia; derechos humanos

Abstract

As determinants of the failure to uphold the right to education, several factors are commonly associated, including lack of funding, limited educational provision, shortages of classrooms and teachers, the limited value that many families place on education, discrimination based on gender, class, or ethnicity, and endemic poverty. In this context, we also recognize that the impact of armed conflicts must be considered as one of the factors that, in many countries around the world, significantly threatens this right in societies where human rights are not respected. From a Human Rights methodological approach that examines the factors preventing their development and exercise, as well as their non-fulfillment, we focus on the right to education. Despite being fully recognized at the international level through treaties, covenants, and conventions, this right is often conditioned and denied in the midst of armed conflicts. Essentially, this is because, throughout the 20th century, a trend has been consolidated in which the disproportionate death and suffering of the civilian population has become one of the defining characteristics of contemporary armed conflicts. To analyze and establish the key elements that define and determine the impact of armed conflicts on the exercise of the right to education, this article draws on both technical reports from UNESCO, UNICEF, and Save the Children, as well as the body of United Nations Resolutions issued between 1997 and 2021, which have addressed the issue of protecting children's rights, including the right to education, in the context of armed conflicts. The conclusions outline some of the possible reasons why, despite the existence of an international humanitarian law framework designed to ensure the right to learn even in conflict situations, guaranteeing this fundamental human right remains a challenge.

Keywords: Right to education; armed conflicts; childhood; human rights

1. Introducción

Pocos historiadores han fijado más cruda y concisamente la esencia de lo que es la guerra como lo hizo Cornelio Tácito en su obra *Agrícola* —[los romanos] «*Aufferre trucidare rapere falsis nominibus imperium, atque ubi solitudinem faciunt, pacem appellant*»/A robar, asesinar y asaltar llaman con falso nombre imperio, y paz al sembrar la desolación» (Tácito, 2008, p. 51)— en torno al año 98 en una biografía de su suegro Julio Agrícola, enfrascado en la conquista de Britania para Roma. Con los siglos, la naturaleza de las guerras irá cambiando, pero siempre sin perder su esencia cruel y destructora. Como sostenía en 1793 el *enragé* Jean-François Varlet, «La guerra entre naciones es un crimen de lesa humanidad» (Varlet, 1989, p. 271).

Esos cambios se revelan sustanciales en el siglo XX. La guerra, los conflictos armados, devienen en carnicerías industrializadas. Matanzas facilitadas por la aparición y desarrollo de nuevas y más mortíferas armas en una imparable carrera armamentista. Transformaciones mediadas por lo que Hobsbawm denomina «el monstruo de la guerra total del siglo XX» (1995, p. 44) que ejemplifican muy bien las dos guerras mundiales de la primera mitad del siglo. Conflictos que llevarán a la población civil a límites difícilmente soportables. De manera especial, ha sido y es la infancia la que sufre con mayor vesania ese impacto. No es solo que se arrebatara la vida a menores de edad y su derecho a vivir sin temor, seguros. Se les priva de derechos humanos básicos, entre ellos el derecho a la educación, catalizador esencial para el disfrute de la mayoría de los derechos de cualquier humano, de manera que la supervivencia se convierte solo en el primero de los desafíos que tendrán que superar. Como denunciara Graça Machel, las guerras violan todos los derechos del menor: «el derecho a la vida, el derecho a estar con su familia y con su comunidad, el derecho a la salud, el derecho al desarrollo de la personalidad y el derecho a ser formado y protegido» (Machel, 1996, p. 16).

Kind-Kovács, a propósito de la actual guerra en Ucrania, señala que «Los niños se han convertido, una vez más, en objetivos de violaciones masivas de derechos humanos y de crímenes contra la humanidad» (2023, p. 1). Incluso peor en el conflicto de Gaza, donde a mediados de junio de 2024 se estimaban en 37.396 los muertos desde la invasión israelí de octubre de 2023 (Khatib *et al.*, 2024). De esa cifra, el Ministerio de Salud de Palestina estimaba que el 70 % correspondía a mujeres y menores de 18 años (Reuters, 2024). Estimación que la *United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs* rebajaba al 52 % (OCHA, 2024).

2. Método

Nuestra referencia central para analizar e identificar los obstáculos que se oponen a la aplicación y garantía del derecho a la educación en conflictos armados es el marco normativo internacional de reconocimiento de dicho derecho en el artículo 26 de la Declaración universal de Derechos Humanos de 1948, en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en los artículos 28 y 29 de la Convención de Derechos del Niño. Para desarrollar dicho análisis adoptaremos el enfoque global de los derechos humanos postulado por las Naciones Unidas a través de organismos internacionales como UNICEF y la UNESCO —aplicado también por la Unión Europea (SWD 2021)— entendiéndolo como un enfoque que toma en cuenta los factores que condicionan o limitan el ejercicio real del derecho a la educación reconocido

por tratados y convenciones internacionales de derechos humanos que comprometen a los gobiernos a asegurar su asequibilidad y accesibilidad (Tomasevski, 2001), considerando que «la educación es un fin en sí mismo y no solo un medio para alcanzar otros fines» (Tomasevski, 2003, p. 33). El enfoque metodológico aquí se basa pues en los principios que sustentan esta orientación basada en derechos, siguiendo los criterios establecidos por las Naciones Unidas (OHCR, 2012) que busca «evaluar y analizar las causas inmediatas, subyacentes y estructurales de la no realización de los derechos». (UNICEF/UNESCO, 2007, p. 116). Para ello, el artículo utiliza como fuentes, tanto los informes técnicos de UNESCO, UNICEF y Save the Children para analizar y establecer las claves que definen y determinan el impacto de los conflictos armados sobre el ejercicio del derecho a la educación, como el corpus conformado por las Resoluciones de Naciones Unidas entre 1997 y 2021 que han abordado el problema de la protección de los derechos de los menores, incluido el de la educación, en el contexto de los conflictos armados.

3. Guerras, culturas de guerra, civiles, mujeres y niños en el siglo XX

El siglo XX ha mostrado el poder destructivo de las guerras en todos los posibles sentidos. Tal y como, a propósito de la Primera Guerra Mundial (PGM), Hirschfeld ya denunciaba en 1930, el mundo había contemplado un lustro de «brutalización» o «bestialización» del género humano, no solo entre los soldados combatientes, también en las sociedades de los países beligerantes (Hirschfeld, 1941, p. 278). Wright, refiriéndose también a la PGM señala cómo «La liberación del sadismo se manifestó en su forma más primitiva en la prensa y en las conversaciones de la gente corriente» (1939, p. 190). Audoin-Rouzeau, a propósito de esa misma guerra, habla de la animalización del enemigo en el contexto de lo que denomina una «cultura de guerra» entre 1914 y 1918 entendida como «el conjunto de representaciones, actitudes, prácticas, producciones literarias y artísticas que sirvieron de marco para la implicación de las poblaciones europeas en el conflicto» (1995, p. 10). Y por su parte Hobsbawm, en la que denomina la «Era de las catástrofes», las cuatro décadas desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (SGM), un tiempo en el que se «afrontó un desastre tras otro», también enfatiza la, a su juicio, bien difícil de explicar «brutalidad e inhumanidad del siglo XX» (Hobsbawm, 1995, p. 6-7 y 49, respectivamente).

La primera mitad del siglo XX, con esas dos guerras mundiales, evidenció de manera especial la vulnerabilidad extrema de la población civil convertida ya en otro objetivo militar. Desde 1700 hasta 1987 tuvieron lugar 471 guerras (más de mil muertos anuales) con un total de 101,550,000 muertos. En esos casi trescientos años, el siglo XX acumula el 90 % de los muertos en guerras. Históricamente morían tantos civiles como soldados. En los siglos XVIII, XIX y buena parte del XX representaban en torno al 50 %. En los años 60 del XX eran el 52 %, en los setenta el 73 % y hasta 1987 el 85 % (Sivard, 1987; Garfield y Neugut, 1991).

Todas esas guerras han mostrado que las mujeres y los niños son de las primeras víctimas civiles en los conflictos armados. Sobre todo, los niños: «Un proceso de guerra destructivo y desenfrenado se enfrenta a un proceso evolutivo y cuidadosamente controlado de desarrollo infantil» (Plunkett y Southall, 1996, p. 211). Como apuntan Honeck y Marten, esa primera mitad del siglo muestra la «fragilidad de la idea de una

infancia protegida en tiempos de guerra total» (2019, p. 15). Bernini subraya también esa misma idea para la SGM cuando señala que «La violencia sistemática desatada contra la población civil, ya sea mediante bombardeos masivos, ocupaciones prolongadas o deportaciones masivas, convirtió a los niños en objetivos directos de la violencia en un grado sin precedentes» (2020, p. 63). Por su parte, Goldson (1996) enfatiza igualmente el sufrimiento de la población civil, en especial para la infancia que ve sus hogares destruidos y sus familias desintegradas, en los llamados «conflictos de baja intensidad» que sustituyeron a las guerras «convencionales». Una nueva tipología de conflicto armado cuyos efectos incluyen la interrupción de los servicios médicos, sociales, educativos y públicos de un país, con una población sometida al terror.

Esa dinámica guerrera no ha desaparecido en el siglo XXI. Al contrario, los conflictos armados¹ jalonan el mapamundi de nuestro planeta, en lógica consonancia con el espectacular aumento mundial del gasto en armamento. Según el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI), el gasto militar mundial aumentó en 2023 por noveno año consecutivo. Con un crecimiento del 6,8 % en ese año fue el mayor aumento anual desde 2009 y elevó el gasto global al nivel más alto de los últimos años (SIPRI, 2024; Tian *et al.*, 2024). Además, el último informe del *Institute for Economics and Peace* (IEP) señala, de manera preocupante, que muchas de las condiciones que preceden a los grandes conflictos son mayores ahora que en cualquier otro momento desde el final de la Segunda Guerra Mundial (IEP, 2024).

Obermeier y Rustad (2023) dan cuenta de que en 2022 se registró violencia unilateral contra civiles en 30 países. Los actores armados no estatales armados son los principales responsables de las muertes de esa violencia unilateral. Sin embargo, también apuntan que dieciséis gobiernos fueron responsables de violencia unilateral contra civiles en ese año. Retrato congruente con el hecho de que, en lo que va de siglo, en todos los conflictos «el 90 % de los muertos son civiles y la mayoría niños» (Zwi *et. al.*, 2006, p. 1886). Pearn abunda en la misma idea cuando señala que «El siglo XXI sigue mostrando patrones de niños atrapados en la violencia internacional entre fuerzas combatientes opuestas, como víctimas de la guerra terrorista y, quizás lo más trágico de todo, como víctimas de guerras civiles» (Pearn, 2003, p. 166).

No hay ejemplo mejor de esa situación que la que en Gaza denuncia la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos entre el 1 de noviembre de 2023 y el 30 de abril de 2024. La proporción de civiles muertos supera el 70 %. Un porcentaje que no puede ser explicado más que por el hecho evidente de que las fuerzas armadas de Israel «han incumplido los principios fundamentales del Derecho Humanitario» (OHCHR, 2024, p. 5). El 2 de septiembre la OHCHR tenía verificados 8,119 muertos. De ellos 2,036 mujeres y 3,588 niños (1,865 niños y 1,723 niñas), buena parte de ellos fallecidos en edificios residenciales atacados (OHCHR, 2024).

Un desarrollo que traduce el hecho de que, en la actualidad, la cifra de menores que viven en zonas afectadas por conflictos armados es más alta que nunca. Desde comienzos de los años noventa del pasado siglo hasta 2016 se ha incrementado el número de menores afectados por las consecuencias de los conflictos armados en el mundo en más de un

1 El *Uppsala Conflict Data Program* (UCDP) los define como “una incompatibilidad en disputa que afecta a un gobierno y/o territorio, en la que el uso de la fuerza armada entre las fuerzas militares de dos partes, de las cuales al menos una es el gobierno de un Estado, ha resultado en al menos 25 muertes relacionadas cada año en enfrentamientos”. Hablamos de guerras en los conflictos que alcanzan al menos 1.000 muertes en batallas en un año (UCDP, 2006, p. 3).

75 %, pasando de unos doscientos millones a más de 357 millones (Save the Children, 2018). Estudios posteriores muestran que desde 2021 esa cifra se ha acrecentado en un 10 %, de modo que uno de cada seis niños del planeta, 449 millones, vivía en zonas de mortíferos conflictos armados, con un promedio de 22 niños muertos o heridos al día en 2021 a causa de ellos (Save the Children, 2022).

El impacto de los conflictos armados en los derechos básicos de los niños incluye de forma específica seis violaciones graves establecidas por la Resolución 1261 de agosto de 1999 del Consejo de Seguridad la ONU: el asesinato y la mutilación de niños, el reclutamiento y el uso de niños por parte de fuerzas y grupos armados, los ataques a escuelas y hospitales, las violaciones y otros actos de violencia sexual contra los niños, y la denegación a los niños de acceso a la ayuda humanitaria. Los informes anuales de la Oficina del Representante Especial del secretario general para los Niños y los Conflictos Armados —figura creada en esa misma Resolución—, de los que da cuenta al Consejo de Seguridad, denuncian cada año graves vulneraciones a los derechos de los menores. Entre 2005 y 2020, se registraron más de 104.000 asesinatos y mutilaciones, 93.000 reclutamientos, 13.900 ataques a escuelas y hospitales, 14.000 casos de violencia sexual (97 % niñas), 25.700 secuestros y 14.900 incidentes de negación de acceso humanitario (UNICEF, 2022; Save the Children, 2022).

El último informe de esa misma oficina de la ONU (2024) es muy preocupante, pues «En 2023, la violencia contra los niños en los conflictos armados alcanzó niveles extremos, tras registrarse un impactante aumento del 21 % en las violaciones graves». Además, «Los niños se llevaron la peor parte de crisis que se multiplicaron y agravaron, marcadas por un desprecio absoluto de los derechos de la infancia, especialmente del derecho inherente a la vida». De hecho, «El número de muertes y mutilaciones aumentó en un alarmante 35 %» (ONU, 2024, p. 2). Además de los conflictos ya señalados de Gaza y Ucrania, el mayor número de muertes y mutilaciones de menores se produjo en Burkina Faso, la República Democrática del Congo, Myanmar, Somalia, el Sudán, y la República Árabe Siria. Sin olvidar el persistente problema del reclutamiento de niños soldado, una violación esta última especialmente grave y prolongada, que afecta a cientos de miles de menores, deteriorando su salud física y mental (Albertyn *et al.*, 2003; Santa Barbara, 2008). Situación que se agrava y está facilitada por factores como la pobreza, el crecimiento demográfico, la militarización juvenil y la proliferación de armas ligeras (Chapleau, 2007, p. 9). Todo ello ocurre pese a la existencia de un marco de derecho internacional humanitario que debería proteger a los niños y garantizar su derecho a vivir sin temor.

4. El derecho a la educación para los menores en zonas de conflictos armados

La obligación de los Estados de garantizar el derecho a la educación y los derechos con él relacionados —protección de los estudiantes, del profesorado y de las infraestructuras educativas— (Hausler *et al.*, 2019) no desaparece en los conflictos armados. Así lo contemplan tres regímenes legales con similitudes substantivas: el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, y el Derecho Penal Internacional (Rowe, 2010; Karimova *et al.*, 2014). La amenaza de quiebra del derecho a la educación se proyecta, por lo general, sobre tres escenarios: menores que viven

en zonas de conflicto armado, niños desplazados internamente, y menores obligados a cruzar fronteras internacionales como refugiados (Bakare, 2018). La UNESCO denunciaba en 2011 que el impacto devastador de los conflictos armados en la educación era un problema ampliamente ignorado: «Se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza, socava el crecimiento económico y retrasa el progreso de las naciones». En su consideración, «La médula de esta crisis la constituyen las numerosas y sistemáticas violaciones de los derechos humanos, que merecen plenamente la calificación de actos de barbarie» (UNESCO, 2011, p. 16).

En la medida en que el derecho a la educación es un catalizador esencial, como multiplicador de derechos, para el logro y ejercicio de otros derechos de los menores, su vulneración la torna especialmente grave. Hacer realidad el compromiso de garantizar el derecho a la educación que contempla el artículo 26 de la Declaración universal de Derechos Humanos de 1948, ampliado en su concreción real por el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1976, y los artículos 28 y 29 de la Convención de Derechos del Niño de 1989, es, hoy por hoy, una quimera en muchos países. El derecho a la educación sufre su primera vulneración, de manera muy general, con el uso deliberado de la fuerza de tal forma que interrumpa tanto la provisión de la educación como el acceso a la educación (UNESCO, 2011; Karimova *et al.*, 2014).

El informe de la UNESCO sobre la situación de la educación en el mundo en 2024 evidencia el estancamiento —solo ha disminuido en un 1 % desde 2015— en la reducción de la cifra global de niños, adolescentes y jóvenes desescolarizados que fija en 251 millones. Una cantidad que se alimenta en buena parte con todos los menores afectados por los conflictos armados en sus propios países, o en su condición de refugiados, o de desplazados internos forzosos. El informe señala que «La evidencia de cinco crisis importantes sugiere que la población fuera de la escuela podría estar subestimada por al menos 5,5 millones» (UNESCO, 2024, p. 150). El 84 % de los desescolarizados vive en contextos de «crisis prolongadas», vinculadas a conflictos armados de mayor o menor intensidad y sus inevitables consecuencias de carácter humanitario.

En un escenario de violación sistemática de derechos humanos básicos, «Los niños y las escuelas se ven hoy envueltos en la guerra y, además, las aulas, el profesorado y el alumnado se consideran objetivos militares legítimos» (UNESCO, 2011, p. 18). En los conflictos armados el alumnado, profesorado y personal de apoyo que trabaja en educación es directamente atacado. Se queda en casa o huye de sus lugares de residencia o países por miedo a perder la vida en futuros ataques o ya la han perdido, destruyendo la comunidad académica. El abandono escolar y el no retorno al sistema educativo, de manera muy especial para las niñas, se generaliza por la dificultad de continuar con la actividad educativa. Las construcciones, materiales y recursos educativos son destruidos o dañados. Los edificios educativos son usados como cuarteles, polvorines, puestos de avanzada o áreas desde las que se lanzan ataques y los exponen a la destrucción. El reclutamiento forzado, el secuestro o el alistamiento voluntario de niños soldados impide que asistan a la escuela. Los menores, escolarizados o no, son víctimas de violencia sexual como arma de guerra por grupos armados, tropas y fuerzas de seguridad. Se pierde la función protectora y educativa de la familia. El trauma psicológico, el miedo, la ansiedad y el estrés postraumático, causados por los conflictos armados (Jordans *et al.*, 2016; Bürgin *et al.*, 2022; Vostanis, 2024), dificultan el aprendizaje y la enseñanza, afectando la atención, motivación y asistencia, la autoestima y la pérdida de habilidades tanto de estudiantes como del personal de educación. No es menos importante el hecho de que la

cronificación de muchos de los conflictos armados genera una reducción de la inversión en educación que, además, en el caso de los países más pobres se transfiere a la compra de armamento y el sostén de las tropas (O'Malley, 2007 y 2010; UNESCO, 2010 y 2011; Cervantes-Duarte y Fernández-Cano, 2016).

En el medio y largo plazo, los efectos negativos se traducen, en primer lugar, en la dificultad de disponer de recursos de inversión para reponer las infraestructuras educativas dañadas o destruidas. En segundo lugar, aumentan las dificultades de contar con los maestros necesarios por la precariedad de sus condiciones de trabajo y falta de pagos de sus salarios, la inseguridad en la que se desenvuelven, y la creciente migración a las ciudades. Además, se degrada la calidad de los procesos de formación docente y de las instituciones encargadas de asegurarla. Y, en tercer y último lugar, la pérdida de oportunidades de aprendizaje y cualificación para los menores merma las posibilidades de desarrollo de los países envueltos en conflictos armados (UNESCO, 2010).

Otra de las consecuencias negativas indirectas de los conflictos armados es el gran flujo de personas desplazadas que producen. El último informe de la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) lo estima en 117,3 millones. Una cifra que no ha cesado de crecer en los últimos doce años y que se traduce en que 1 de cada 69 personas, el 1,5 % de la población mundial, está en situación de desplazamiento forzado (ACNUR, 2024). Una realidad que igualmente compromete el ejercicio real del derecho a la educación, entre otras razones de peso porque, como apuntaba la UNESCO (2011), la educación no es la prioridad en la ayuda humanitaria.

Se calcula en 17,5 millones los niños refugiados y demandantes de asilo. Otros 25,8 millones son desplazados forzosos internos. Estos 43,4 millones de niños suponen en torno al 40 % del total de la población desplazada forzada. Su derecho a la educación está garantizado por el artículo 22 de la *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*, ratificada por 146 países, que demanda garanticen los Estados de acogida. Sin embargo, la realidad es que, como señala el Banco Mundial, más del 50 % de los niños refugiados están desescolarizados, en especial los adolescentes para el nivel de secundaria. En el caso de los refugiados, la tasa media bruta de escolarización es del 65 % para el nivel de primaria frente al 101 % global; del 41 % en secundaria frente al 77 % global; y del 7 % en el nivel de terciaria frente al 40 % global. Además, los niños que viven en países en conflicto tienen un nivel de pobreza de aprendizaje —proporción de niños de 10 años que no pueden leer y comprender un texto sencillo apropiado para la edad— que casi siempre excede del 90 % (World Bank, 2024).

Los países de renta media y baja han acogido al 75 % de los refugiados, que en un 69 % van a países vecinos (UNHCR, 2024). Además, a millones de personas apátridas se les ha negado una nacionalidad y el acceso a derechos fundamentales, como la educación, la atención médica, el empleo y la libertad de circulación. Son países con bajos o medios índices de desarrollo humano, con dificultades para garantizar, tanto por falta de infraestructuras como de profesorado, una escolarización de calidad en el nivel de primaria a toda su población escolar. E incluso más todavía para garantizarla en el nivel de educación secundaria. El colapso de sus sistemas educativos se torna poco menos que inevitable.

El informe de 2024 de la *Global Coalition to Protect Education from Attack* (GCPEA)², evidencia el agravamiento de los ataques contra la educación en zonas de conflicto. Entre 2022 y 2023, se reportaron cerca de 6.000 ataques a estudiantes, docentes, escuelas y universidades, así como el uso militar de estos espacios, con un aumento del 20 %

² La *Global Coalition to Protect Education from Attack* (GCPEA) es una coalición interinstitucional única formada en 2010 para abordar el problema de los ataques dirigidos contra la educación durante los conflictos armados.

respecto a los dos años anteriores. Más de 10.000 personas resultaron muertas, heridas o afectadas de diversas formas. Además, los ataques destruyeron o dañaron cientos de centros educativos, provocando cierres y pérdida de aprendizaje. Muchos estudiantes necesitaron apoyo psicosocial o temieron regresar a la escuela (GCPEA, 2024).

Salha *et al.* en su análisis bibliométrico señalan «la escasez de estudios sobre cómo realmente se mantiene la educación durante las guerras» (2024, p. 162). Hay, sin embargo, un amplio inventario de acciones que, con éxito diverso en los últimos años, se han utilizado como estrategia para intentar garantizar el acceso a la educación en medio de los conflictos armados adaptando la acción educativa a las circunstancias del conflicto, con flexibilidad, enfoques de formación no tradicionales, y colaboración entre diferentes actores tratando de asegurar tanto los aprendizajes como el indispensable apoyo psicosocial de menores, docentes y familias (Mundy & Dryden-Peterson, 2011; Nilsson, 2013).

Entre ellas, las más utilizadas tanto por las Agencias de las Naciones Unidas como por las ONGs internacionales y locales, colaborando y en coordinación con las autoridades de los Ministerios nacionales, las siguientes. Dedicar una especial atención a los grupos vulnerables, a la diversidad del alumnado y a las niñas, que suelen ser doblemente víctimas por su propia condición. Realizar adaptaciones curriculares contextualizadas social y culturalmente con metodologías de aprendizaje por proyectos. Utilizar los kits de emergencias para sustituir los materiales educativos básicos junto con la habilitación de Espacios Temporales y Alternativos de Aprendizaje para reducir la deserción escolar reteniendo a los menores. Trabajar antes, durante y después de los conflictos armados la formación de formadores. Preparar a los docentes para desenvolverse en medio del conflicto y pagar sus salarios para evitar el colapso total de la actividad educativa. Oferta educativa flexible y multigrado con un peso sustancial de programas de educación no formal y utilización de enseñanza a distancia como medio de aprendizaje eficaz tanto por medio de la radio como en soporte digital y redes sociales. Conveniencia de elaborar programas educativos descentralizados con amplia participación comunitaria tanto de padres como de vecinos aprovechando el autoaprendizaje en los hogares. Reconstrucción de las infraestructuras educativas devastadas para activar la recuperación de la acción educativa impulsando la resiliencia de todos los actores en educación, contando con un buen arsenal de datos de diagnóstico, generados por múltiples actores, de las situaciones creadas en el conflicto y el postconflicto (Boyden y Ryder, 1996; UNESCO, 2011/2013; IIEP/UNESCO, 2023; Salha *et al.*, 2024).

5. La respuesta institucional internacional

El ya citado informe final de Machel, presentado a la Asamblea General de Naciones Unidas en agosto de 1996, sobre la infancia y los conflictos armados fue un hito en la toma de conciencia de los organismos internacionales sobre el problema. En él se ponía de relieve el efecto desproporcionado de la guerra entre los niños y los identificaba como las principales víctimas de los conflictos armados, denunciando «el terror y la violencia descontrolados», testimonio de una «victimización deliberada» contra los niños, y se pedía a la comunidad internacional que pusiera término a los ataques contra los niños por «intolerable e inaceptable» (Machel, 1996, p. 9). A raíz del informe, en febrero de 1997, la Asamblea general, Resolución 51/77, pide crear la figura del Representante Especial del secretario general de Naciones Unidas para la cuestión de los niños y los conflictos armados. Y, siguiendo la

misma línea de compromiso institucional de las Naciones Unidas con la implicación de su Consejo de Seguridad, este, en agosto de 1999, incorporó la cuestión de los niños afectados por la guerra en su orden del día y aprobó la Resolución 1261³ condenando el ataque, reclutamiento y utilización de niños por parte de las fuerzas y grupos armados. En la resolución también se definían y condenaban seis violaciones graves, ya citadas con anterioridad, que afectaban sobre todo a los niños en tiempos de guerra vulnerando el derecho internacional humanitario, y se solicitó al secretario general que informase periódicamente al respecto. De manera complementaria, el 25 de mayo de 2000 la Asamblea General adopta el *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo al reclutamiento y participación de los niños en los conflictos armados*. El Protocolo tiene como objetivo proteger a los niños contra su reclutamiento y uso en hostilidades. En agosto de ese mismo año, el Consejo de Seguridad aprueba la Resolución 3114 pidiendo su ratificación y reiterando «la importancia de asegurar que los niños sigan teniendo acceso a servicios básicos durante los conflictos y el período posterior a los conflictos, incluidos, entre otros, los servicios de educación y salud» (S/RES/1314, 2000, p. 3). En la actualidad, 158 países lo han ratificado.

Ya en el siglo XXI, continuaron las resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU estableciendo medidas para proteger los derechos de la infancia en conflictos armados. Así, la Resolución 1379 (2001) solicita incluir en los informes las partes que reclutan niños, y la Resolución 1460 (2003) pide al secretario general informar sobre avances con dichas partes. La Resolución 1539 (2004) requiere un plan de acción para vigilar violaciones graves contra los niños, y la Resolución 1612 (2005) establece un mecanismo para monitorizar esas violaciones. Esa misma Resolución crea el Grupo de Trabajo del Consejo de Seguridad sobre Niños y Conflictos Armados, compuesto por 15 miembros. El Grupo examina informes sobre violaciones como reclutamiento, asesinatos, mutilaciones y ataques a escuelas y hospitales, en función de las resoluciones 1539 (2004), y posteriormente la 1882 (2009) y la 1998 (2011). Los informes incluyen recomendaciones para los actores involucrados, los Estados Miembros y la ONU.

Como añadido importante, en 2007 se aprobaron los *Principios y Compromisos de París* para proteger a los niños asociados a fuerzas armadas estatales y grupos armados no estatales, promoviendo su liberación y tratamiento adecuado (ONU 2007a). Ese mismo año, un informe de la Representante Especial de la ONU sobre niños y conflictos armados resaltó los avances en la creación de marcos jurídicos y juicios internacionales, pero advirtió que aún quedaba mucho por hacer, instando a los Estados Miembros a mostrar mayor voluntad para implementar medidas y rendir cuentas. (ONU, 2007b). Entre 2009 y 2011, el Consejo de Seguridad de la ONU reforzó la protección de los niños en conflictos armados con la Resolución 1882 (2009) que exige incluir en los informes anuales las partes responsables de asesinatos, mutilaciones y violencia sexual contra niños. En 2020, el Informe del secretario general detalla los criterios para incluir o excluir a las partes en la lista de violadores de derechos. También con la Resolución 1998 (2011) que añade los ataques a escuelas y hospitales como violaciones graves que justifican la inclusión en la lista, e insta a los actores a no impedir el acceso de los niños a la educación y la salud. También solicita monitorear e informar sobre el uso militar de escuelas y hospitales, así como sobre ataques o secuestros de personal docente y médico. A pesar de los avances y compromisos institucionales de los Organismos de Naciones

3 Todas las Resoluciones del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas que voy citando se encuentran archivadas cronológicamente en: <https://main.un.org/securitycouncil/es/content/resolutions>

Unidas que se habían producido, la UNESCO señalaba ese mismo año que, quince años después de la denuncia de Machel, «el terror descontrolado no ha cesado y la comunidad internacional sigue tolerando esos ataques indefendibles» a la educación en un marco de «reforzamiento de la cultura de impunidad». Tanto «La insuficiente coordinación entre los organismos de las Naciones Unidas», como «la escasa dotación de recursos» de que disponen están también en la base del problema (UNESCO, 2011, p. 21).

Entre 2012 y 2015, el Consejo de Seguridad de la ONU siguió adoptando resoluciones clave para proteger a los niños en los conflictos armados. La Resolución 2068 (2012) se centró en la rendición de cuentas. En relación directa con la educación, la Resolución 2143 (2014) subrayó el derecho a la educación, expresó su preocupación por el uso militar de escuelas, que pone en riesgo a estudiantes y docentes. Instó a respetar su carácter civil, pidió medidas para evitar este uso indebido, y exigió investigar y sancionar ataques contra escuelas según el derecho internacional humanitario. La Resolución 2225 (2015) añadió el secuestro —en 2014 se produce el secuestro masivo de niñas en Chibok por Boko Haram— como violación grave, e instó a los Estados una vez más a evitar el uso militar de escuelas.

En paralelo, también en 2015, en Oslo se adopta la *Declaración de Escuelas Seguras* lanzada por la Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques. En ella se resalta los efectos de los conflictos armados sobre la educación y propone compromisos para protegerla y garantizar su continuidad GCPEA (2015). Uno de los principales compromisos es implementar las *Directrices para la Protección de Escuelas y Universidades contra el Uso Militar*. Estas directrices, elaboradas entre 2012 y 2014, buscan reducir el uso militar de centros educativos y mitigar sus consecuencias negativas en la seguridad y educación de los estudiantes GCPEA (2014). La Declaración permite a los países la oportunidad de expresar su apoyo político para la protección de los estudiantes, maestros y escuelas durante tiempos de conflicto armado. A 7 de febrero de 2024, 120 Estados y Territorios la han respaldado. Complementariamente, en noviembre de 2017, en la reunión Ministerial de Defensa de Mantenimiento de la Paz de la ONU, se adoptan los diecisiete *Principios de Vancouver* sobre el mantenimiento de la paz y la prevención del reclutamiento y la utilización de niños soldados. Una vez más, en 2018 la Resolución 2427 del Consejo de Seguridad, se centra en la protección y recuerda que los niños vinculados a las partes en conflicto deben ser tratados como víctimas.

Por último, el 29 de octubre de 2021, los 15 miembros del Consejo de Seguridad de la ONU adoptaron de manera unánime la Resolución 2601. En ella se enfatiza la protección de la educación durante los conflictos armados y condena los ataques a escuelas, estudiantes y docentes, así como el uso militar de instalaciones educativas. Se insta a los Estados a garantizar que las escuelas sean espacios seguros y libres de violencia. Subraya la importancia de garantizar la continuidad educativa, incluso en situaciones de conflicto, y destaca el impacto desproporcionado en niñas y grupos vulnerables. Además, insta a prevenir el uso militar de escuelas, promover soluciones innovadoras como la educación a distancia y garantizar la rendición de cuentas por violaciones al derecho internacional. La resolución refuerza la cooperación internacional para proteger la educación como un derecho esencial incluso en tiempos de crisis.

6. Conclusiones

Parece pues claro que, desde 1997, después de más de una docena de Resoluciones del Consejo de Seguridad y de la Asamblea General de las Naciones Unidas, y la aprobación del *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo al reclutamiento y participación de los niños en los conflictos armados*, los *Principios y Compromisos de París*, las *Directrices para la Protección de Escuelas y Universidades contra el Uso Militar*, la *Declaración de Escuelas Seguras* de la GCPEA, y los *Principios de Vancouver*, existe un marco jurídico internacional que debería, si no erradicar las violaciones de derechos humanos básicos de los menores por parte de Estados y actores armados no gubernamentales, al menos aminorar los terribles efectos que en todos los aspectos de la vida de los menores supone ser víctimas de los conflictos armados, incluido su derecho a la educación.

Sin embargo, no son pocos los problemas y obstáculos que lo hacen en la práctica difícil. En primer lugar, la actual gobernanza global sustentada en el multilateralismo, las instituciones internacionales, y las normas y acuerdos internacionales, está seriamente comprometida y debilitada por la estrategia geopolítica multipolar en lucha por la hegemonía global que involucra a Estados Unidos, China, Rusia, y el Sur Global que reivindica una mayor representatividad que reconozca sus derechos. Esos cálculos geopolíticos han convertido el planeta en un inmenso tablero de ajedrez en el que desarrollar su juego, ajeno a cualquier consideración de derechos humanos, moviendo sus peones sin más preocupación que el logro de la hegemonía a todo trance. En ese contexto, la protección de los menores en los conflictos armados no es precisamente una prioridad. Cuando lo hace, como señala Ritesh Shah, «El humanitarismo occidental está intrínsecamente vinculado a los intereses geopolíticos y económicos de los donantes que respaldan este trabajo» (Shah, 2025, p. 119).

En segundo lugar, a pesar de todo ello, los mecanismos, normas e instituciones establecidos por las Naciones Unidas desde 1997 para implementar la protección de los menores afectados por los conflictos armados están activos en el marco general de la protección de los Derechos Humanos. Su principal limitación está en su carácter cuasi judicial, pero sin un poder real de ejecución (Dempsey, 2023). Enfocadas sobre todo en la denuncia pública carecen de un verdadero poder coercitivo. No cabe dudar de la importancia de monitorear las seis violaciones reconocidas por el Consejo de Seguridad que afectan a los menores en los conflictos armados e informar y denunciar regularmente de ellas en los foros internacionales para luchar contra la impunidad con la que se cometen. Esa estrategia que se traduce en «señalar y avergonzar» a aquellos Estados y grupos armados no estatales que, incumpliendo el derecho internacional humanitario, cometen dichas violaciones tiene un impacto limitado dado que la ONU carece de un verdadero poder coercitivo, pero es una herramienta que puede ser clave para promover cambios paulatinos en las prácticas gubernamentales también mediante la imposición de sanciones a aquellos países que reclutan niños en sus fuerzas armadas, así como la condena de aquellos dirigentes o señores de la guerra que se benefician de ello. En especial si las denuncias sobre violaciones de derechos humanos y las presiones se refuerzan con la intervención de más actores nacionales y de las Organizaciones No Gubernamentales (Murdie y Davis 2012; Ausderan 2014; Schoner 2023).

En tercer y último lugar, no menos importante, la adecuada armonización y coordinación de los tres enfoques estratégicos para abordar el problema de la educación en los

conflictos armados —humanitario, de desarrollo y el más reciente de seguridad (Dryden-Peterson, 2016)— no siempre es viable y dificulta la consecución del objetivo que, en su esencia, los tres enfoques comparten. Mantener viva la acción educativa en mitad de los conflictos, puede ser practicable en el medio plazo solo en los casos de conflictos largamente sostenidos en el tiempo. La vorágine de destrucción y muerte inicial en las primeras fases de todo conflicto armado lo hacen bien difícil en esas coyunturas. Por ello, es clave para garantizar el derecho a la educación la acción mancomunada de todos los actores sociopolíticos y educativos para desarrollar una pronta y eficaz actuación en el postconflicto para la reconstrucción de infraestructuras, recuperación del profesorado, y restauración de la confianza en un proyecto colectivo. Por último, es de una enorme importancia trabajar para, superando el corto plazo, garantizar el derecho a la educación para la creciente población refugiada —hay varios millones de apátridas entre el total de desplazados forzosos— y, por tanto, como señalara Arendt (DeGooyer *et al.*, 2018), son gentes, comprendidos los menores, sin tener derecho a tener derechos, incluido el de la educación.

7. Referencias

- ACNUR (2024). *Tendencias globales desplazamiento forzado en 2023*. Copenhague: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>
- Albertyn, R., Bickler, S., Van As, AB., Milla, AJ., Rode H. (2003). The effects of war on children in Africa. *Pediatric Surgery International* 19 (4), 227-232. <https://doi.org/10.1007/s00383-002-0926-9>
- Ausderan, J. (2014). How naming and shaming affects human rights perceptions in the shamed country. *Journal of Peace Research*, 51 (1), 81-95. <https://doi.org/10.1177/0022343313510014>
- Audoin-Rouzeau, S. (1995). *L'Enfant de l'ennemi 1914-1918. Viol, avortement, infanticide pendant la Grand Guerre*. Aubier.
- Bakare, S. (2018). Boko Haram and the child's right to education in Africa: Examining the accountability of non-state armed groups, *African Human Rights Law Journal* 18, 146-170. <http://dx.doi.org/10.17159/1996-2096/2018/v18n1a7>
- Bernini, S. (2020). War Children Victims, Threats and Promises of the Future. Enfants de la guerre. Victimes, menaces et promesses d'avenir. *Revue des sciences sociales* 64, 62-73. <https://doi.org/10.4000/revss.5812>
- Boyden, J. y Ryder, P. (1996). *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*. Department of International Development, Queen Elizabeth House University of Oxford.
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D. *et al.* (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry* 31, 845-853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>

- Cervantes-Duarte, L. y Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare* 20 (3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- Chapleau, Ph. (2007). *Enfants-Soldats. Victimes ou criminels de guerre?* Éditions du Rocher.
- Commission Staff Working Document (2021). *SWD 179 final. Applying the Human Rights Based Approach to international partnerships*. https://capacity4dev.europa.eu/library/human-rights-based-approach-hrba-toolbox_en
- GCPEA (2014). *Directrices para prevenir el uso militar de escuelas y universidades durante conflictos armados*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/guidelines_es.pdf
- GCPEA (2015). *Declaración sobre escuelas seguras*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_spa_safe_schools_declaration_21_05_2015.pdf
- GCPEA (2024). *Ataques a la educación 2024. Resumen ejecutivo*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_execsum_sp.pdf
- DeGooyer, S., Hunt, A., Maxwell, L., Moyn, S. (2018). *The Right to Have Rights*. Verso.
- Dempsey, J. (2023). *Judy Asks: Is the United Nations Still Fit for Purpose?* <https://carnegieendowment.org/europe/strategic-europe/2023/09/judy-asks-is-the-united-nations-still-fit-for-purpose?lang=en>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger. *The Handbook of Global Education Policy*, (pp. 245-263). John Wiley & Sons, Ltd.
- Frounfelker, R. L., Islam, N., et al. (2019). Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross* 911, 481-506. <https://doi.org/10.1017/S181638312000017X>
- Garfield, R. M. y Neugut, A. I. (1991). Epidemiological analysis of warfare: a historical review. *Journal of the American Medical Association* 266 (5): 688-692. <https://doi.org/10.1001/jama.1991.03470050088028>
- Goldson, E. (1996). The Effect of War on Children. *Child Abuse & Neglect* 20 (9), 809-819.
- Hausler, K., Urban, N., McCorquodale, R., and Smith, S. (2019). *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict. An International Law Handbook*. British Institute of International and Comparative Law and Education y Above All Foundation.
- Hirschfeld, M. (1941). *The sexual history of the World War*. Cadillac Publishing Co.
- Hobsbawm, E. (1995). *Age of extremes. The short twentieth century 1914-1991*. Abacus.
- IIEP/UNESCO (2023). *Guidelines and Toolkit for a Diagnosis of the Education in Emergencies Data Ecosystem*. International Institute for Educational Planning/UNESCO.

- Institute for Economics and Peace (2024). *Global Peace Index 2024. Measuring Peace in a Complex World*. Sidney: IEP. <http://visionofhumanity.org/resources>
- Karimova, T., Giacca, G. y Casey-Maslen, S. (2014). *United Nations Human Rights Mechanisms and the Right to Education in Insecurity and Armed Conflict*. Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights/Université de Genève.
- Jordans, M. J., Pigott, H., (2016). Interventions for Children Affected by Armed Conflict: A Systematic Review of Mental Health and Psychosocial support in low and Middle-Income Countries. *Current Psychiatry Reports* 18 (9), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0648-z>
- Khatib, R., McKee, M. y Yusuf, S. (2024). Counting the dead in Gaza: difficult but essential. *The Lancet* 404 (10449), 237-238. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01169-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01169-3)
- Kind-Kovács, F. (2023). Rethinking Childhood and War in the Twentieth Century. *Contemporary European History*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S096077732300019X>
- Machel, G. (1996). *Las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Informe de la experta del secretario general, Sra. (...), presentado en virtud de la resolución 48/157*. Asamblea General. 26 de agosto. A/51/306. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6260.pdf>
- Mundy, K. y Dryden-Peterson, S. (2011). Educating Children in Zones of Conflict: An Overview and Introduction, en K. Mundy y S. Dryden-Peterson (Eds.). *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change. A Tribute to Jackie Kirk*. (pp. 1-13). Teachers College Press.
- Murdie, A. M. y Davis, D. R. (2012). Shaming and Blaming: Using Events Data to Assess the Impact of Human Rights INGOs. *International Studies Quarterly*, 56 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2011.00694.x>
- Nilsson, A.-Ch. (2013). Providing Education in Armed Conflict. En A.-Ch. Nilsson, *Children and Youth in Armed Conflict*, (pp. 177-370). Brill.
- Obermeier, A. M. & Rustad, S. A. (2023). *Conflict Trends: A Global Overview, 1946-2022*. Oslo: Peace Research Institute Oslo. <https://www.prio.org/publications/13513>
- OHCHR. (2012). *Human Rights indicators. A Guide to Measurement and Implementation*. United Nations: New York/Geneva. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en.pdf
- OHCHR (2024). *Six-month update report on the human rights situation in Gaza: 1 November 2023 to 30 April 2024*. 8 November. Geneva: Office of the High Commissioner United Nations Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/documents/reports/six-month-update-report-human-rights-situation-gaza-1-november-2023-30-april-2024>
- O'Malley, B. (2007). *Education under attack 2007*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186303>

- O'Malley, B. (2010). *Education under attack 2010*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186809?posInSet=15&queryId=ef03a51a-6091-45ff-96f7-c538fce19d53>
- ONU (2007a). *Principios y Compromisos de París relativos a los Niños Asociados a Fuerzas o Grupos Armados*. https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/Paris_Principles_SP.pdf
- ONU (2007b). *Informe de la Representante Especial del secretario general para la cuestión de los niños y los conflictos armados*. Asamblea General. A/62/228. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/no7/457/63/pdf/no745763.pdf>
- ONU (2024). *Los niños y los conflictos armados. Informe del secretario general. Asamblea General Consejo de Seguridad*. A/78/842-S/2024/384. <https://reliefweb.int/report/world/los-ninos-y-los-conflictos-armados-informe-del-secretario-general-a78842-s2024384>
- Pearn, J. (2003). Children and war. *Journal of Paediatrics and Child Health*: 39 (3), 166-172. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2003.00124.x>
- Plunkett, M. C. B. y Southall, D. R. (1996). The effects of war on children. *Current Paediatrics* 6, 211-216. [https://doi.org/10.1016/S0957-5839\(96\)80034-0](https://doi.org/10.1016/S0957-5839(96)80034-0)
- REUTERS (2024). *Gaza death toll: how many Palestinians has Israel's campaign killed?*. August 15, <https://www.reuters.com/world/middle-east/gaza-death-toll-how-many-palestinians-has-israels-campaign-killed-2024-07-25/>
- Rowe, P. (2010). The application of international humanitarian law to attacks on education in armed conflict. En UNESCO, *Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review*, (pp. 178-193). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Salha, S., Tlili, A., et al. (2024). How to Maintain Education During Wars? An Integrative Approach to Ensure the Right to Education. *Open Praxis*, 16 (2), 160-179. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.668>
- Santa Barbara, J. (2008). The impact of war on children. En Barry S. Levy y Victor W. Sidel (eds). *War and public health*. (pp. 179-192). Oxford University Press.
- Save the Children (2018). *The War on Children: Time to End Violations Against Children in Armed Conflict*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/war-children-time-end-grave-violations-against-children-conflict/>
- Save the Children (2022). *Stop the War on Children: The Forgotten Ones*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/stop-the-war-on-children-the-forgotten-ones.pdf/>
- Schoner, R. J. (2023). *Naming and Shaming UN Treaty Bodies: Individual Petitions' Effect on Human Rights*. Working Paper. The Political Economy of International Organization 15th Annual Conference. San Diego (USA). https://www.peio.me/wp-content/uploads/PEIO15/PEIO15_paper_7.pdf

- Shah, R., Menashy, F., Chinnery, J., Bird, L., Bender, L., Ali, A., Zakharia, Z., Shuayb, M. (2024). Reimagining education in emergencies: a conversation between practitioners and scholars. *Compare: A Journal of Comparative and International Education.*, 55, 1, 118–136. <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2395864>
- Sivard, R. L. (1987). *World military and social expenditures 1987*. World Priorities.
- Stockholm International Peace Research Institute (2024). *SIPRI Yearbook 2024. Armaments, Disarmament and International Security*. Oxford: Oxford University Press.
- Tácito, P. C. (2008). *Agrícola. Germania. Diálogo sobre los oradores*. Introducciones, traducción y notas de J. M. Requejo. Editorial Gredos.
- Tian, N., Lopes da Silva, D., Béraud-Sudreau, L., Liang, X., Scarazzato, L. Assis, A. (2024). *Trends in World Military Expenditure, 2023*. Stockholm: SIPRI.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Education Primers N° 3*. Novum Grafiska AB, Gothenburg, Suecia. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Tomasevski, K. (2003). *Education Denied. Costs and Remedies*. Zed Books.
- UNESCO (2010). *Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2024). *Global Education Monitoring Report. 2024/5. Leadership in education. Lead for Learning*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNHCR (2024). *Grandi: Let's make refugee inclusion the norm*. <https://www.unhcr.org/news/speeches-and-statements/unhcr-s-grandi-let-s-make-refugee-inclusion-norm>
- UNICEF/UNESCO (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF/WSEC (2013). *Manual del Kit de Educación. Guía del Kit Escuela en una caja*. Copenhagen: Water, Sanitation and Education Centre (WSEC)/UNICEF. <https://www.unicef.org/supply/media/2991/file/school-in-a-box-manual-es.pdf>
- UNICEF (2017). *27 million children out of school in conflict zones*. <https://www.unicef.org/press-releases/27-million-children-out-school-conflict-zones>
- UNICEF (2022). *25 Years of Children and Armed Conflict. Taking action to protect children in war*. <https://www.unicef.org/reports/25-years-children-armed-conflict>

- United Nations Security Council (1999). *Resolution 1261. Adopted by the Security Council at its 4037th meeting, on 25 August 1999*. <https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/CAC%20SRES%201261.pdf>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, OCHA (2024). *Reported impact snapshot. Gaza Strip*. June 19. <https://www.ochaopt.org/content/reported-impact-snapshot-gaza-strip-19-june-2024>
- Uppsala Conflict Data Program (2006). *Definitions, sources and methods for Uppsala Conflict Data Program Battle-Death estimates*. <https://ucdp.uu.se/downloads/old/brd/ucdp-brd-conf-41-2006.pdf>
- Varlet, Jean-François (1989). Déclaration solennelle des droits de l'homme dans l'état social, 1793. En *Les déclarations des droits de l'homme*. Textes présentés par Lucien Jaume. Flammarion.
- Vostanis, P. (2024). Mental health provision for children affected by war and armed conflicts. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02492-w>
- World Bank (2024). *Education in fragile conflict violence contexts*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-fragile-conflict-violence-contexts>
- Wright, M. (1939). Effect of War on Civilian Populations. *The Lancet* 28 January, 189-192.

3



La composición étnica de Kazajstán y las reformas de «kazajización» en la educación

*The ethnic composition of Kazakhstan and
reforms of “kazakhization” in the education*

Adeliya Bissenbayeva*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.40435

Recibido: **10 de abril de 2024**
Aceptado: **9 de febrero de 2025**

* ADELIYA BISSENBAYEVA: Universidad de Navarra. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3200-0387>.
Datos de contacto: e-mail: abissenbaye@alumni.unav.es

Resumen

Este estudio explora la relación entre la composición étnica y los rendimientos académicos de Kazajistán. Se centra en el impacto que tienen las políticas de “kazajización” en la población. El análisis factorial ha demostrado dos factores grandes que influyen en los flujos de migración del país, la prosperidad económica y los rendimientos económicos. Se han recopilado los datos demográficos, económicos y del rendimiento académico según varias regiones para analizar la correlación entre diferentes variables. Los datos hablan de la existencia de dos patrones. Una correlación positiva entre las regiones con mayor presencia de las etnias europeas y puntos obtenidos en PISA ($r = 0.89$), y una correlación negativa entre puntos obtenidos en PISA en las regiones donde la mayoría es de etnia túrquica ($r = -0.89$). Otro factor obtenido del análisis carga positivamente en el nivel de pobreza ($r = 1$) y en las regiones con gran cantidad de inmigración ($r = 0.38$). El estudio sugiere que las reformas nacionalistas de «kazajización» que pretenden revitalizar los elementos tradicionales del país discriminan a las minorías étnicas y producen olas de emigración. Las políticas de multiculturalidad propuestas por el gobierno para combatir dicho problema aún no se han mostrado efectivas.

Palabras clave: enseñanza secundaria; Kazajistán; sistema educativo; análisis factorial

Abstract

This study explores the relationship between ethnic composition and educational achievements in Kazakhstan. The investigation centers on the impact of "kazakhization" policies on the population. Factor analysis has revealed two major factors that influence immigration flows, economic prosperity, and academic achievements. The data frame considered demographic, economic, and academic statistics from different regions to examine the correlation between a series of variables. The data showed the existence of two patterns: a positive correlation between the proportion of ethnic European groups and PISA results ($r = 0.89$), and a negative correlation between PISA results and regions with a Turkic ethnic majority ($r = -0.89$). Another factor revealed a positive factor loading on poverty ($r = 1$) and regions with high immigration ($r = 0.38$). The study suggests that nationalistic "kazakhization" reforms aimed at revitalizing traditional elements discriminate against ethnic minorities and produce emigration waves. Educational policies promoting multiculturalism, as suggested by the government in response to this problem, have not yet proven to be effective.

Keywords: secondary education; Kazakhstan; education system; factor analysis

1. Introducción

La República de Kazajistán es un país ubicado en Asia Central que comparte fronteras con Rusia, Mongolia, China, Kirguistán, Uzbekistán y Turkmenistán. Su trayectoria histórica y la complejidad demográfica han transformado la nación, creando nuevas necesidades y oportunidades para su desarrollo. Uno de los grandes retos que entra en la agenda política actual es el desarrollo del sistema educativo público.

Los lazos históricos que Kazajistán ha compartido tanto con Rusia, como con Kirguizistán, Turkmenistán y Uzbekistán han dejado una huella significativa en la manera de ser de los kazajos contemporáneos. La independencia de la República en 1992 ha supuesto que tenía que formar una identidad nacional única. En el marco de la transformación de la política nacional en todos los ámbitos, se han implementado los procesos de «kazajización». Estos esfuerzos se centran en asegurar la soberanía de la nación, la implementación del idioma kazajo en los niveles gubernamentales y la renovación de elementos tradicionales. Las políticas educativas derivadas de estas iniciativas están orientadas a mejorar la competitividad de Kazajistán a nivel global, respondiendo a las nuevas necesidades socioeconómicas (Massyrova, 2015; Abdiraiymova, 2013; Agbo 2017;). Al mismo tiempo, Kazajistán busca desarrollar políticas multiculturales para desarrollar la tolerancia y la coexistencia pacífica entre las diferentes etnias del país.

Aunque todavía hay una escasez de investigaciones empíricas acerca de la efectividad de estas reformas, varios autores señalan una serie de perspectivas y límites que tienen. Aubakirova *et al.* (2019) mencionan que, aunque las políticas multilingües a nivel de estudios de grado son motores para el desarrollo cívico de la sociedad, las universidades carecen de recursos humanos y económicos para alcanzar los estándares de trilingüismo y multiculturalidad. Aubakirova ha realizado un estudio amplio acerca del origen de dichas políticas en las escuelas secundarias y las compara con casos de países nórdicos (2019). Rysbekova (2018) señala que estas políticas son necesarias para prevenir el desarrollo del extremismo. No cabe duda de la necesidad de revitalizar los elementos tradicionales y, sobre todo, el idioma. No obstante, hace falta investigar los factores que más afectan al desarrollo de estas políticas.

Es imprescindible impartir enseñanzas sobre la tolerancia y coexistencia pacífica entre diferentes etnias. No obstante, Kazajistán enfrenta una situación demográfica y económicamente compleja, y no siempre es posible desarrollar adecuadamente dichas políticas. Aunque muchas investigaciones identifican la escasez de recursos como una limitación, también es necesario considerar los flujos migratorios y la particular composición demográfica del país.

Para contextualizar la investigación, propongo un análisis del sistema educativo público, detallando su diseño. A continuación, explico la metodología y defino el objetivo del trabajo. Seguidamente, detallo las variables utilizadas en el análisis y las relaciono con las reformas actuales de kazajización y multiculturalidad. Finalmente, interpreto los dos factores obtenidos del análisis y proporciono conclusiones. Este estudio se basa en el trabajo previo de (Bissenbayeva, 2023), donde se han analizado los factores que afectaron el diseño de las escuelas kazajas desde el punto de vista histórico, educativo y deontológico.

2. Contexto

La ley kazaja «Sobre la Educación» define a esta como «un proceso continuo de educación y formación, con objetivos de formación moral, intelectual, cultural, físico y profesional competente» (Ley Sobre la Educación de Kazajistán de 2015, Capítulo 1). Los niveles educativos son la educación pre-escolar, primaria, educación secundaria básica o incompleta, educación secundaria completa, que puede ser sustituida por educación profesional o técnica, educación post-secundaria, universidad y estudios post-universitarios (Véase la figura 1). Su organización, como se puede observar, es la herencia directa del sistema educativo de la URSS: consiste en 11 cursos escolares de una misma estructura y denominaciones. Dentro de estos niveles educativos, todos los niños están obligados por ley a completar la educación primaria y secundaria general básica. El ingreso al mercado laboral, por lo tanto, es posible desde los 15 años, después de la finalización del noveno curso.

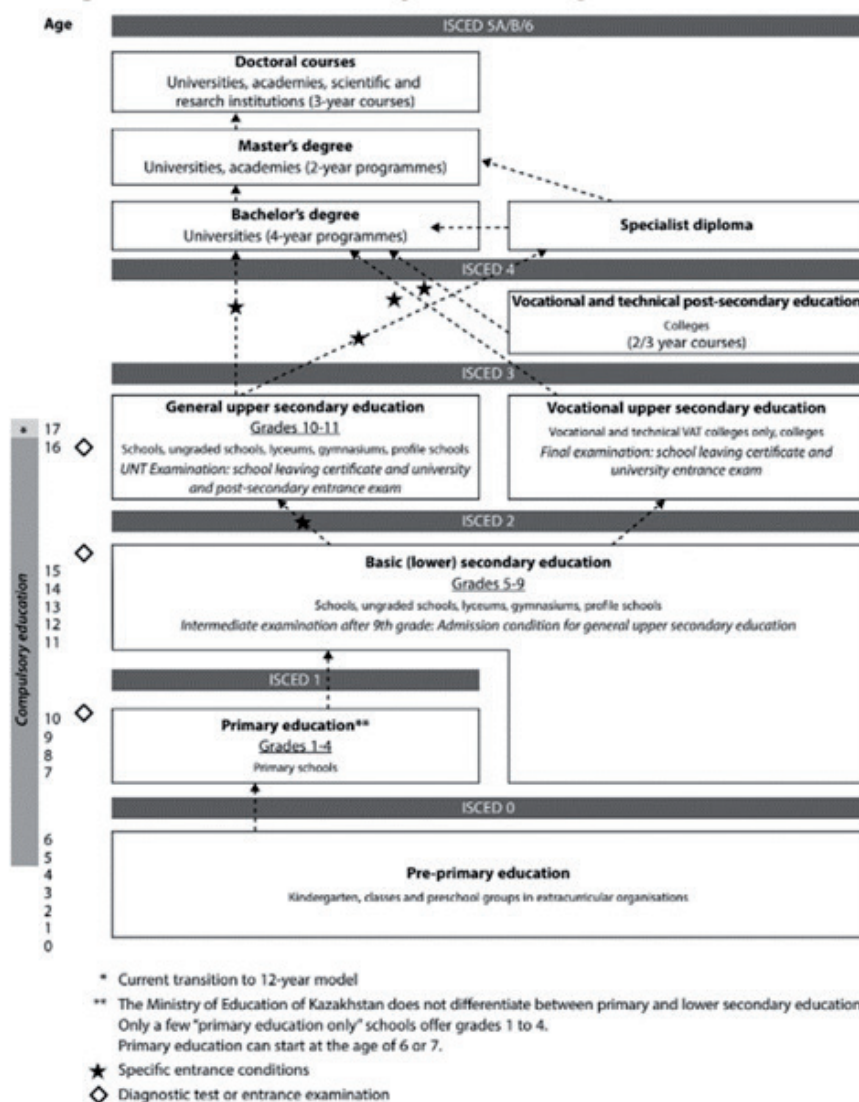


Figura 1. El diseño de la escuela kazaja hasta el año 2024. Nota. Adoptado de World Data on Education, Kazakhstan, de UNESCO, 2011, www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html

El sistema educativo tiene una gran variedad de tipos de escuelas que se dividen en tres categorías: las organizaciones de educación general (primaria y secundaria), organizaciones educativas especializadas y organizaciones educativas especiales. Dentro de la educación pública y privada tenemos diferentes tipos de organizaciones escolares: los centros educativos (*obsheobrazovatelnyie shkoly*), las escuelas pequeñas (*malokomplektnaya shkola*) que están en las zonas rurales y tienen una cantidad baja de alumnos, los *gymnasium*, los *lycéos* y las escuelas orientadas por perfiles. Las escuelas especializadas tienen perfiles variados y misiones diferentes: escuelas especializadas militares, escuelas especializadas de música, de deporte, etc. Las organizaciones educativas especiales son colegios para los niños huérfanos.

Como se ha mencionado antes, entre los colegios públicos rurales (que suelen ser colegios pequeños) y urbanos existe una brecha muy grande en cuanto a los rendimientos académicos. Hay que mencionar que la ley administrativa territorial al 8 de diciembre de 1993 №2572-XII distingue entre diferentes tipos de localidades:

1. Ciudades «de importancia republicana», que tienen funciones administrativas importantes y cuya población supera un millón de habitantes.
2. Ciudades «de importancia regional» que son centros económicos y culturales distinguidos, con una infraestructura industrial o social importante y cuya población supera 50 mil habitantes.
3. Ciudades «de importancia del distrito» que contienen en sus territorios fábricas industriales, centros agrícolas, un fondo republicano de viviendas, unas redes de educación y sanidad desarrolladas, objetos de difusión cultural y cuya población no es menos de 10 mil de habitantes.
4. Pueblos, cuya población no es menos de 50 habitantes (Ley de la República Kazajistán, 8 de diciembre de 1993).

Dentro de los cuatro tipos de localidades los tres primeros cuentan como ciudades, y el último es un área rural. Las causas de una brecha tan significativa, según el estudio de OECD (2022), son la escasez de material y de base técnica (acceso a las tecnologías), escuelas que funcionan en tres turnos, escuelas en condiciones de emergencia, escasez del profesional docente y administración escolar, baja financiación y bajo nivel de la formación profesional docente. Sin embargo, la gran diferencia en el rendimiento académico de estos institutos no es exclusivo al factor de la ruralidad, sino que abarca también las diferencias demográficas. Según dicho estudio, las regiones del sur con una presencia dominante de kazajos nativos y musulmanes tienen unos rendimientos académicos más bajos que las regiones del norte, donde la gran parte de la población son rusos. El norte del país se considera las regiones Soltustik Kazajistán, Kostanay, Akmola y Pavlodar. El sur es Kyzylorda, Turkistan, Zhambyl, Almaty y Zhetisu (el último se ha separado de la región de Almaty en el año 2022 y ahora se considera una zona diferente) (La embajada de Kazajistán en Kirgustán, 2011).

Los resultados de los exámenes PISA 2022 muestran que los alumnos han obtenido 425 puntos en matemáticas, 386 en lectura y 423 en Ciencia. Todos los resultados bajo la media de OECD (PISA 2022, *Factsheets Kazakhstan*). El resultado difiere en las evaluaciones nacionales que son realizados a través de *External Assessment of Academic Achievement (EAAA)*. Dicho sistema tiene problemas en la disseminación de la información y su diseño contiene muchas carencias: *the EAAA has low construct validity*,

meaning the tests do not adequately measure Kazakhstan's new competence-based curriculum and learning standards (World Bank, 2019.) Un gran problema es que este sistema de evaluación no fomenta la comprensión. La manera de evaluar es un test estandarizado que puede superarse por medio de la memorización. La diferencia que tenemos entre los dos tipos de evaluaciones, PISA y EAAA, se deben a las capacidades que evalúan: PISA evalúa la comprensión y lógica mientras que la mayoría de los exámenes estatales evalúan la memorización.

3. Materiales y métodos

Las variables demográficas tienen un impacto en el sistema educativo ya que influyen directamente en aspectos como la ratio profesor-alumno, la cobertura educativa y el precio de la educación (Vincent-Lancrin, 2008). Luego hay una correlación fuerte entre las estadísticas de la economía y la calidad de la educación. En su estudio reciente, Goczek (2021) ha demostrado que la calidad de la educación, especialmente de las capacidades cognitivas y literarias son motores del desarrollo de la economía. Aunque el estudio de PISA (2018), ha demostrado que más que la prosperidad económica, una educación de calidad puede tener efecto positivo en la equidad en la población. También la propia idiosincrasia de la nación tiene un impacto directo en el sistema. Por ejemplo, en caso de Kazajstán, el lenguaje es un gran reto educativo, ya que forma parte de la identidad nacional pero no se está desarrollando efectivamente. El uso limitado del lenguaje durante los años 1922-1991 han resultado en una pérdida drástica del prestigio del idioma a diferentes niveles. Durante la época de la URSS, el lenguaje mejor fomentado fue el ruso y los mejores institutos y universidades operaban en el idioma oficial. Es decir, para obtener una educación de calidad, los alumnos tenían que acudir a los colegios rusos. Por lo tanto, un gran paladín de variables de diferentes esferas puede llegar a desarrollar uno o un conjunto de factores que influyen en los rendimientos académicos de los alumnos.

El objetivo del trabajo consiste en ver hasta qué medida y debido a qué factores las diferentes regiones del país obtienen mejores rendimientos académicos y si estos se deben a las reformas nacionales de kazajización. Como kazajización se entiende una serie de reformas nacionales que ha incorporado la República para revivir los elementos culturales (sobre todo el idioma) y establecer sus propios empleados en los lugares de trabajo. Dichas reformas se han llevado a cabo a partir del año 1992, tras su independencia de la URSS (Karin *et al.*, 2002). En ningún caso podemos verlo como equivalente nacional a las llamadas políticas de «chinificación», ya que estos se diferencian por ser más agresivas. Podemos suponer que las regiones donde la mayoría étnica (después de los kazajos), es la europea, tienen mejores rendimientos académicos y mejor desarrollo económico ya que los dos, según hemos mencionado antes, tienen una clara correlación. La evaluación de una cantidad de variables podría explicarnos si las reformas de kazajización son relevantes y tienen un impacto positivo en el desarrollo de la nación o si en cambio tienen un impacto reverso dado que provocan una emigración coercitiva de la población rusa.

Para elaborar esta investigación, se han recopilado estadísticas a nivel nacional desde el Ministerio de Estadísticas de Kazajstán, Ministerio de Cultura y Ciencias, el *World Bank* y los informes PISA. Después de una rigurosa revisión de los datos obtenidos, se han buscado dos factores que podrían explicar la correlación entre las variables. El factor, en este caso, puede definirse como una dimensión o un constructo del estado condensado de la relación entre una serie de variables (Royce, 1963). A través de un análisis

factorial exploratorio (EFA), se ha llevado a cabo el descubrimiento de las principales construcciones o dimensiones de cada área. En otras palabras, el análisis factorial busca explicar la relación entre las variables observables a través de un factor no observable.

Las variables elegidas para analizar fueron (según regiones):

- 1) la población
- 2) el nivel de pobreza
- 3) inmigración
- 4) emigración
- 5) la proporción de la población que se identifica como europea (rusos, alemanes, polacos, etc.)
- 6) la proporción de la población que se define como túrquica (kazajos, tártaros, uzbekos, etc.)
- 7) los resultados PISA según cada región.

Toda la información es relativa al año 2021, transición al 2022 (Véase la figura 2). Es importante mencionar que, en el año siguiente, 2022, entró en vigor la nueva ley administrativa de la organización de las regiones. Se han formado tres nuevas zonas: Zhetisu, Ulytau y Abai (The Astana Times, 2022). Por lo tanto, a día de hoy, Kazajstán está formado por 17 regiones nombradas *oblasts*. No obstante, los informes PISA no incluyen las tres nuevas regiones y aún no han llevado a cabo las pruebas en dichas áreas.

Los datos fueron sometidos a las pruebas de KMO y la esfericidad de Bartlett, lo que reveló la necesidad de realizar cálculos adicionales para verificar la coherencia de los datos para el Análisis Factorial Exploratorio (EFA). Utilizando *Python*, se analizaron las comunales y los eigenvalores. La mayoría de las variables obtuvieron eigenvalores mayores a 1, lo que indica que se puede proceder con el análisis factorial para este estudio. La tabla de eigenvalores sugirió que deberían existir dos factores que podrían explicar la correlación entre las diferentes variables (Véase la figura 3).

	Población	% pobreza	Inmigración	Emigración	% población europea	% población túrquica	Resultados PISA
Akmola	785708	6.7	326	1475	38.79	58.78	395
Aktobe	916750	4.5	492	1072	12.19	86.75	381
Almaty	1 478 496	3.8	1 901	890	12.83	86.13	360
Atyrau	681 241	3.5	462	225	5.47	93.83	344
Batys-Kazakhstan	683 327	4.1	388	781	18.92	80.18	378
Zhambyl	1 209 665	5.1	457	1108	9.66	89.22	369
Karaganda	1 134 966	3.5	638	3011	38.17	59.38	422
Kostanai	835 686	5.1	1 135	3068	50.55	46.95	417
Kyzylorda	823 251	4.9	21	42	2.71	97.02	366
Mangystau	745 909	8.8	3 504	168	5.08	92.98	361
Pavlodar	756 511	4.1	843	2701	39.33	58.71	391
Soltustik Kazakhstan	539 111	5.9	791	1972	57.58	40.66	413
Turkistan	2 088 510	9.1	597	283	1.78	97.65	368
Shygyz Kazakhstan	732 966	5.1	364	2168	34.58	65.43	405

Figura 2. Las estadísticas según regiones de Kazajstán en los años 2021-2022. Nota. Tabla de elaboración propia. Datos adoptados de PISA y el Ministerio de Estadísticas de Kazajstán.

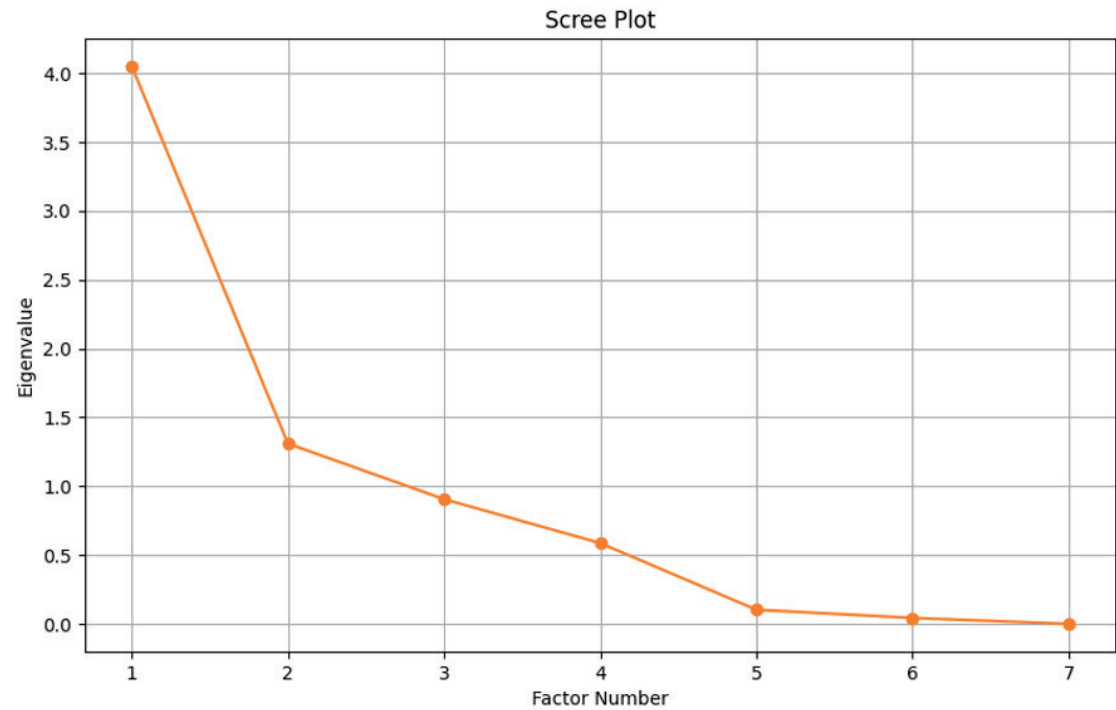


Figura 3. Scree Plot de los eigen valores obtenidos del análisis de los datos demográficos de Kazajstán. Nota. Tabla elaborada según las calculaciones realizadas en *Python*. El ángulo «del codo» se puede observar entre 1.0-1.5 y 2, lo que indica que tienen que haber 2 factores que explican la relación entre las variables.

Se ha buscado la coeficiencia de las correlaciones según el método de Pearson, donde «1» significa máxima correlación, el «0» indica que la correlación no existe, y el «-1» indica una correlación negativa (Kline, 1994, p.3) (Véase la tabla 1).

Tabla 1.
Las correlaciones entre diferentes factores demográficos de Kazajstán

	Población	% de pobreza	Immigración	Emigración	% población europea	% población túrquica	Resultados PISA
Población	1						
% de pobreza	-1	1					
Immigración	1	0.02	1				
Emigración	-1	-0.35	0.60	1			
% población europea	-1	-0.19	0.53	0.87	1		
% población túrquica	1	0.18	-0.54	-0.87	-1.00	1	
Resultados PISA	-1	-0.12	0.40	0.89	0.89	-0.89	1

Nota. Tabla de elaboración propia. Las casillas en rojo muestran correlación negativa, mientras que las casillas en azul representan correlación positiva. La intensidad de cada color indican el grado de relación entre diferentes variables.

Finalmente, se ha realizado la rotación de los factores utilizando Varimax del *Python* para probar la veracidad de los factores. El factor 1 ha mostrado una alta carga en las variables de emigración, % de la población europea, % población túrquica y resultados PISA. El factor 2 indica que hay una clara relación entre el mismo, y el nivel de pobreza y carga no significativa en inmigración. Interpretaré los resultados en conclusiones de este trabajo.

Tabla 2.
La carga factorial en diferentes variables

	Factor 1	Factor 2
Población	-0.40	0.17
% de pobreza	-0.08	1.00
Inmigración	-0.09	0.37
Emigración	0.85	-0.23
% población europea	0.99	-0.11
% población túrquica	-0.99	0.10
Resultados PISA	0.91	-0.08

Nota. Las calculaciones se han llevado a cabo a través del programa *Python*. En negrita se observan los resultados representativos.

4. Las necesidades del país

Las reformas nacionalistas en el sector educativo pueden tener beneficios en la creación de una identidad nacional, el fomento de la cultura y, en algunos casos, en el desarrollo económico. Es cierto que la educación siempre figura en la agenda política de un gobierno (Vasquez-Martínez, 2013). Sin embargo, dependiendo de las necesidades actuales del país, dichas reformas deben evaluarse de manera coherente con la situación nacional. A continuación, analizaremos el panorama del país desde perspectivas demográficas, económicas y culturales para determinar si las reformas actuales son consistentes con las necesidades reales.

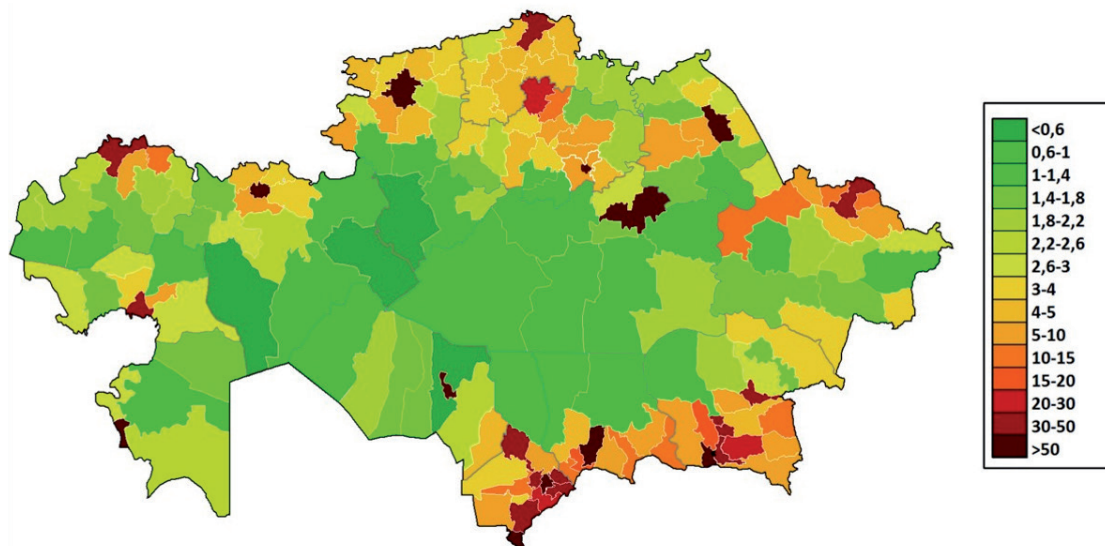


Figura 4. El mapa de la densidad de la población de Kazajstán (2023). Nota. Adoptado de Demografía de Kazajstán, LandRussia, 2023, Wikipedia. CC BY-SA 4.0.

En el año 2021 la población fue de 19 millones de personas, 7.33 personas por metro cuadrado. Los tres grandes núcleos con mayor cantidad de población son las ciudades Nur-Sultan, Almaty y Shymkent. En cambio, otras regiones del país cuentan con menos cantidad de habitantes, aunque en las áreas con una actividad económica basada

en minerías de gas o petróleo, por ejemplo las regiones de Atyrau, Batys Kazajstán y Mangystau, tienen ciudades concretas con una alta concentración de la población (Ministerio de Estadísticas, 2023).

Otras zonas más pobladas se centran en los bordes del país: en el sur, y en el norte. Aunque el panorama étnico de las dos partes se diferencia radicalmente. La frontera del norte compartida con Rusia siempre fue el territorio que más acogía a la etnia rusa (Adeeb, 2023). Actualmente, la población rusa está en proceso de migración gradual para volver a su lugar histórico. Estas *oblasts* (regiones) tienen la dificultad de sustituir la población emigrante con la población titular. El proceso de la emigración de la población rusa del país puede caracterizarse como coercitivo, ya que desde los años 90 hasta la actualidad Kazajstán llevaba a cabo una política fuerte de nacionalización. Los eslóganes como «Kazajstán para kazajos» eran comunes en las campañas políticas (Alekseenko, 2002). Aunque las reformas educativas actuales de la República optan por la multiculturalidad, lo que se está produciendo es una homogeneización étnica. Los políticos nacionalistas y patriotas demandan una política de reducción drástica de los colegios rusos y han logrado ciertos éxitos. Actualmente, la cantidad de colegios rusos en Kazajstán equivale a unos 30 %, lo que es 14 % menos comparado con el año 2000 (Asylbekov, 2023).

Mientras tanto, el sur recibe muchos inmigrantes de Uzbekistan, Kyrgyzstan y Tajikistan. Sobre todo, hay mucha inmigración ilegal con fines de encontrar empleo (Servicio de Prensa de KNB de Kazajstán, 2021). La zona del sur es el territorio más pobre - *Turkistan* cuenta con el nivel de pobreza 1.9 veces más alto que el resto del país. Las regiones Zhambyl, Mangystau, y Soltustik Kazajstán también pueden ser consideradas regiones pobres, con el nivel de pobreza 1.3 veces más alto que en otros sitios (UNFPA, 2019).

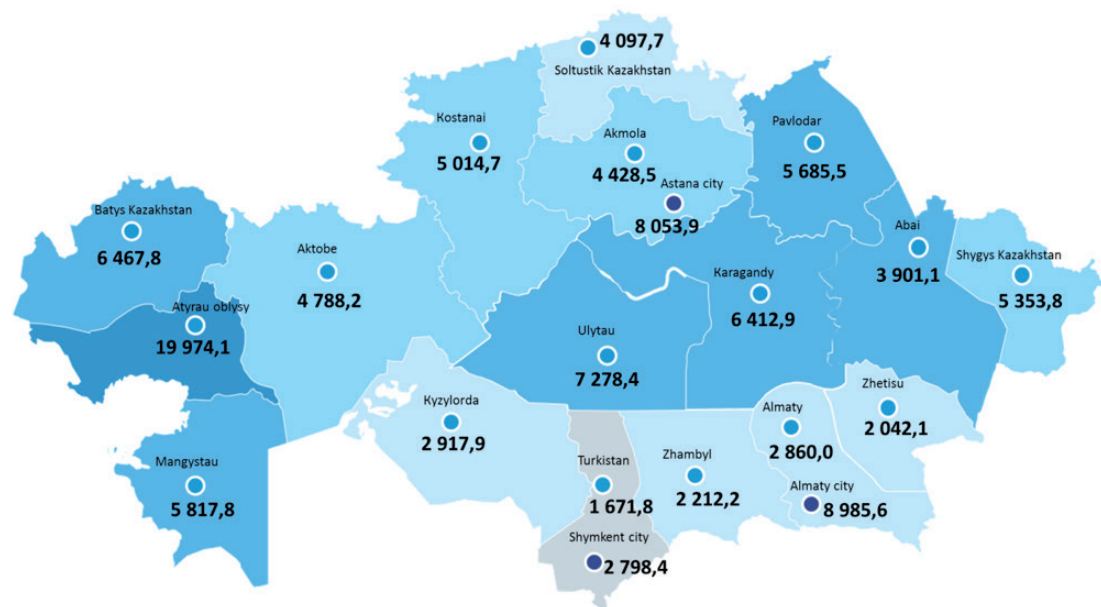


Figura 5. Producto interno bruto por regiones en 2022 (GRP per capita) en miles de tenge. Nota. Adoptado de Producto interno bruto por regiones en 2022, El Bureau Nacional de Estadísticas de Kazajstán, 2023.

La pobreza predomina en zonas rurales, y es causada por un porcentaje alto de desempleo, labor poco productiva y el hecho de que existe una gran cantidad de empleados autónomos (UNFPA, 2019). A la altura de 2017, 80 % de la población de las regiones del sur eran autónomos en agricultura, según UNFPA (2019) y el Bureau nacional de Estadísticas (2019). Discutiblemente, dicho estilo de vida autárquico, heredado del nomadismo, no es viable en la actualidad.

En línea con las etnias, hay que mencionar que Kazajistán tiene zonas mayoritariamente rusas: Ulytau, Karagandy, Shygys Kazajistán, Soltustik Kazajistán, Akmola, Kostanay, Pavlodar *oblasts*. Estas zonas se diferencian por ser de cultura «urbana», mejor actividad económica y mejor calidad de vida. Históricamente, los rusos eran los portadores de la cultura de las ciudades y sus valores. Además, estas *oblasts* siempre eran los puntos centrales en comunicación con Rusia (Fierman, 2006). Por lo tanto, en aquellas zonas el idioma ruso aún se considera más prestigioso que el kazajo. Mientras que las zonas mayoritariamente kazajas: zonas del sur (Almaty, Zhambyl, Kyzylorda, Zhetisu) y Este (Aktobe, Atyrau, Batys Kazajistán, Magystau) son *oblasts* con cultura más bien rural, pues tradicionalmente los kazajos eran los portadores de estilo de vida del pueblo (Alekseenko, 2002; Fierman, 2006).

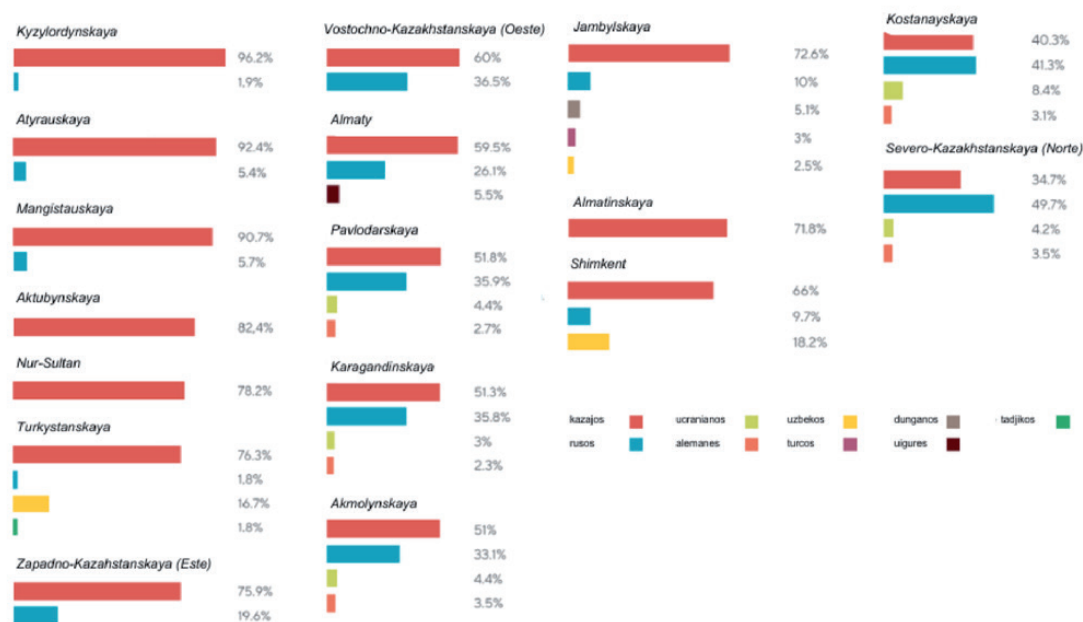


Figura 6. Informe del análisis sobre la posición de la población en Kazajistán. La composición étnica de Kazajistán por regiones. Nota. Adoptado de My', Kazakhstan. «Nosotros, Kazajistán», UNFPA, Ministerio de Estadísticas, Ministerio de Económicas de Kazajistán, 2019. (Traducción propia de la autora).

Podríamos suponer que las áreas de Kazajistán con mayor cantidad de población «titular» y dónde la presencia de los rusoparlantes es menor tienen más dificultades para el desarrollo económico. Además, las migraciones ilegales desde los países del sur afectan al desarrollo de estas regiones ya que no producen una labor cotizada. Además, los servicios de migración avisan del peligro de la entrada de los musulmanes radicales (Servicio de Prensa de KNB de Kazajistán, 2021). En contraste, las áreas que cuentan con población rusa son menos pobladas, pero tienen mejor desarrollo económico y el GRP per cápita es mayor.

El sector económico más necesitado tiene que ver con la producción de los recursos naturales, sobre todo de óleo y gas. Por ejemplo, la región de Mangystau busca constantemente a los recursos humanos capaces de llevar a cabo una serie de trabajos que tienen que ver con la producción y exportación de óleo (Ashymbayev, 2024). Para formar a los expertos en dicha esfera, la empresa «KazMunaiGaz» puso en marcha el programa Zharkyn Bolashak – un programa de becas y ayudas para los alumnos necesitados que los envía desde Mangystau a los mejores colegios del país. Desde su inicio en 2022, unos 450 alumnos han sido matriculados en los mejores institutos del país (Ashymbayev, 2024).

5. Las reformas de kazajización

El ex-presidente del país, Nursultan Nazarbayev inició un proceso necesario de reformas de nacionalización (Doctrina de la unidad nacional de Kazajstán, 2010). Dichas reformas se han llevado a cabo en tres etapas:

- 1) 1991-1995. El idioma kazajo recibe el estatus de lengua oficial del país mientras que el ruso se ha nombrado el idioma de diálogo entre naciones. También se ha tomado la declaración de la soberanía de Kazajstán, otorgando a los kazajos el derecho de autodefinición.
- 2) A partir de 1995 se ha proclamado la Constitución. Kazajstán también otorga el derecho de protección del idioma ruso y de los rusoparlantes (Constitución de la República de Kazajstán, Artículo 7). Declara que a nivel gubernamental se utilizan ambos idiomas.
- 3) A partir de 1997 se ha promulgado la ley de protección de los idiomas. Cada ciudadano tiene el derecho a usar su idioma nativo sin ser discriminado por ello. Además, el gobierno opta por crear un ambiente propicio para el desarrollo de otros idiomas.

El fundamento de dichas reformas tiene que ver con los valores que el presidente ha considerado esenciales para el fomento de la nación: la tolerancia y la amistad entre etnias (Kazakhstan Today, 2015). Entre las diversas políticas de fomento, se destaca especialmente el programa «*Rukhani Zhangiru*» («El Despertar Espiritual»). Iniciado en el año 2017, «El Despertar Espiritual» es un programa muy ambicioso que busca fomentar aspectos sociales complejos: el desarrollo económico, la identidad, la religión, el idioma, entre otros. Los fines del mismo responden a seis objetivos: el liderazgo nacional, el pragmatismo en cuanto a los recursos naturales, la conservación de la identidad nacional y su singularidad, el cultivo del saber, el desarrollo evolutivo y no revolucionario del país, y la apertura de la conciencia (Satbayev University, s.f.). Todos estos objetivos buscan la coherencia con la historia del país y un desarrollo pacífico, teniendo en cuenta la complejidad de su posición geográfica y su demografía étnica tan variada.

5.1. El complejo problema del idioma

Uno de los objetivos de las políticas de «kazajización» era aumentar la cantidad de gente que habla kazajo de 60 % a 95 % según el plan del ex-ministro de cultura e información de la República, Mukhtar Kul-Mukhammad. A la altura de 2018 solo 40 % de los ciudadanos nativos sabían hablar en kazajo a nivel de B1 (considerado el nivel adecuado para una comunicación fluida por el CEFR). «Incluso en el caso de estos ciudadanos su nivel lingüístico se cuestiona», - dice el politólogo nacional Ruslan Tusupbekov. Uno de los

factores que retroceden el progreso en el aprendizaje del idioma son las políticas «rusificadas». Es decir, las personas que ocupan altos cargos políticos elaboran reformas en el ámbito del idioma y de la educación siguiendo la moda soviética, sin tener en cuenta los valores nacionales. Tusupbekov añade: «el idioma avanza no gracias a las reformas políticas sino a pesar de ellas.» En el año 2020, al inicio del nuevo programa para el refuerzo del idioma, el Ministerio de Educación y Ciencias realizó un estudio en el cual constaba que el 90 % de los ciudadanos hablaban kazajo. Se había realizado mediante un cuestionario basado en el censo de la población. Este porcentaje erróneo se había tomado como un punto de partida para proponer una mejora. Parece que las diferentes entidades encargadas de dicho análisis no habían llegado a un consenso acerca de la definición de «hablar kazajo». No se habían determinado los niveles de fluidez del idioma, aunque se podría utilizar, por ejemplo, el sistema CEFR. Asimismo, parece que el único criterio de evaluación fue una percepción subjetiva de los sujetos cuestionados (Makhanov, 2023). En realidad, todas las empresas y el propio gobierno operan en ruso y la fluidez en ruso para los empleados es esencial para el avance del país. Las profesiones en esferas más teóricas como comercio, IT, medicina y humanidades se fomentan más en Rusia que en Kazajistán. Los estudiantes que persiguen dichas vías no optan por la educación en Kazajistán, sino que se trasladan a Rusia donde tanto la calidad como el precio les resulta más atractivo. La gran mayoría consiguen el mejor puesto laboral en Rusia y deciden quedarse ahí (Radio Azattyk, 2023).

Los colegios públicos del país ofrecen la enseñanza en kazajo o en ruso. Es decir, todas las escuelas tienen la obligación de enseñar el idioma nacional como mínimo en una asignatura, pero el centro puede elegir si impartir la enseñanza en un idioma u en otro. También existen colegios donde tienen presencia tanto los grupos que reciben la educación en ruso como en kazajo: los colegios mixtos. Aparece una gran brecha entre las escuelas con el idioma de enseñanza ruso y kazajo (PISA, 2022). Las *oblasts* Soltustik Kazajistán (436), Kostanai (440,7) junto con las ciudades Almaty (444,7) y Astana (442,7) sacaron más puntuación que Shymkent (393,3), Turkestanskaya (375) y Kyzylordynskaya (393,3). Estos resultados se deben a la pobre calidad de la enseñanza en kazajo ya que aún no existen recursos humanos y económicos efectivos para fomentarla. En cambio, la República ha heredado una estructura soviética bien establecida a nivel de formación de los profesores y de producción de material de calidad. Como respuesta, las políticas actuales de los nacionalistas y patriotas demandan directamente el cierre y una reducción radical de la cantidad de los colegios donde se imparte la enseñanza en ruso, lo que a su vez puede ser el factor que más afecta a la emigración de la población rusa del país (Ashymbayev, 2023). Según el politólogo nacional Daniyar Ashymbayev (2022), la realidad es que las políticas multilingües son una garantía de la vivencia pacífica entre las diferentes etnias, pero también del desarrollo civil de toda la población. Además, una gran cantidad de los estudiantes buscan realizar el grado fuera del país y la destinación que más estudiantes kazajos recibe es Rusia (Véase la figura 7). El panorama no cambia a pesar del conflicto entre Rusia y Ucrania. Se debe al dominio del idioma, precio asequible de las universidades y mejor calidad de la enseñanza en medicina y IT (Azattyk, 2023). Aunque las estadísticas muestran que la mayor cantidad de los inmigrantes son rusos nativos y no la población titular.

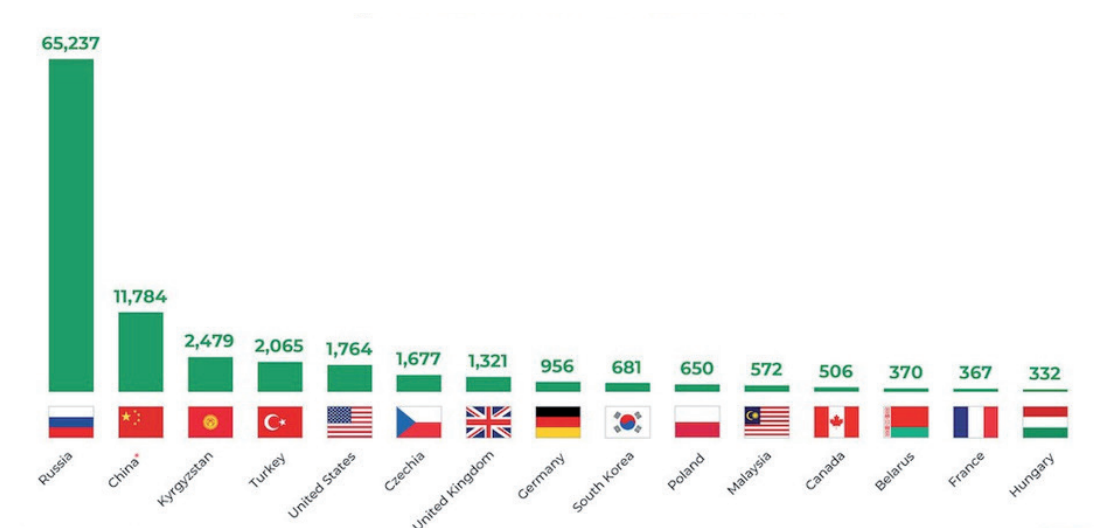


Figura 7. Los 15 países de destinación que eligen los alumnos de Kazakhstan para los estudios de grado. Nota. Adoptado de UNFPA, Ministerio de Estadísticas, World Education Services, 2021.

Actualmente, Turquía es una cooperadora activa en el fomento de las políticas educativas. Junto con los países Azerbaiyán, Kyrgyzstan, Turkmenistan y Uzbekistán, Kazajistán y Turquía forman la Coalición Internacional de la Cultura Turquica. Se realizan, de manera constante, intercambios educativos y culturales. Por ejemplo, uno de los colegios más prestigiosos del país es el liceo turco-kazajo. Mientras tanto, en Turquía aparecen monumentos dedicados a figuras importantes de Kazajistán como el mismo presidente o los poetas Abay Kunanbayev y Magzhan Zhumabayev. La inauguración de la estatua del primer presidente de Kazajistán, Nursultán Nazarbayev era de importancia especial, ya que «nunca antes en Turquía había el precedente de que se estableciera una estatua dedicada al líder de otro país. Es un caso único que evidencia la autoridad suprema de N. Nazarbayev» (CentAsia, 2010). De manera recíproca, se inauguró el monumento de Mustafa Kemal en Astana. La relación íntima entre Kazajistán y Turquía en el ámbito educativo supera incluso la relación con su vecino más próximo, China (aunque a partir del año 2024 la relación con China ha ido creciendo, implementando las políticas del intercambio económico y laboral libre y visitas sin visa). El legado que comparten los países de la Coalición Internacional de la Cultura Turquica facilita el intercambio a varios niveles: educativo, económico y político. El interés de Turquía en la zona del sur es de importancia capital ya que los oleoductos situados en dichas zonas son una vía de acceso para la exportación del óleo más fácil para Turquía y que además, puede dar acceso a las zonas más lejanas como China e India.

5.2. La cuestión de la identidad kazaja

Queda bajo cuestión la identidad kazaja que está promoviendo el gobierno y la que se está formando en la realidad. En la era de globalización, Kazajistán está recibiendo influencias desde varios puntos del mundo y las políticas oficiales fomentan dichas influencias. Por un lado, existe una influencia surcoreana fuerte entre la gente joven, sobre todo basada en los nuevos movimientos culturales. Se puede ver una semejanza entre los artistas kazajos y coreanos del sur. Además, Kazajistán tiene el régimen libre del visado para viajar a Corea del sur y el comercio surcoreano está creciendo de manera dramática. Por

otro lado, la presencia de etnias musulmanas en el sur del país influye en la religión. La mayoría de los seguidores del islam se encuentran en *Turkistan* (92.56 %) y *Kyzylroda* (98.23 %) (Viktorova, 2022). Hay una necesidad urgente de la educación en islam para los ciudadanos de las regiones del sur, ya que según confirman los trabajadores de zonas transferizas, las inmigraciones ilegales pueden causar la difusión de islamistas radicales (Servicio de Prensa de KNB, 2021). Conectando esto con el enero sangriento de 2019, se teme la aparición de las sectas islámicas que tienen como fin establecer su influencia en dichas regiones. El punto más peligroso consiste en el hecho de que la religión que mejor pueda responder a las necesidades de los ciudadanos de estas zonas es el salafismo, dado que opta por la «justicia» entre la gente pobre y rica (Ashymbayev, 2023). En realidad, el salafismo es una secta del islam radical que acude a la violencia como una herramienta adecuada en el establecimiento del islam original. La religión oficial de Kazajistán es el islam, aunque no existen suficientes estructuras educativas donde se difundiera una educación del islam coherente con los valores de la nación. El presidente Kasym Zhomart Tokayev mencionó en su discurso la necesidad de apostar contra el extremismo (2024), ya que los conflictos locales acerca de la religión son recurrentes. Finalmente, existe una tercera parte minoritaria que opta por la cultura europea que se refleja más en las clases sociales privilegiadas rusas o rusoparlantes. La cuestión, por tanto, es ¿qué tipo de educación se debe impartir en los colegios dado las nuevas tendencias en la comunidad y las necesidades económicas del país? La OECD aconseja la descentralización de la educación con fin de promover más autonomía en las regiones y colegios, esta opción no será viable debido a falta del personal coherente para llevar a cabo las tareas de promoción de las nuevas reformas (OECD, 2015). Aunque hay mucho trabajo, indudablemente, el primer paso debe ser la resolución de una gran brecha que existe a nivel socioeconómico y dar prestigio al idioma kazajo. Se podría lograr esto dirigiendo fondos y becas a los alumnos necesitados para producir recursos humanos de uno u otro perfil. Como ha mostrado el caso de «KazMunaiGaz», los alumnos se formarán en los mejores colegios de la República y podrán volver a la región original formados para las necesidades locales.

Finalmente, es necesario hacer hincapié en el pasado histórico: la mayoría de la población que tuvo la experiencia de vida en la URSS recuerdan este tiempo con una nostalgia agradable (Adeeb, 2021). La estabilidad en el puesto de trabajo, la relativa igualdad en cuanto al reparto del salario y productos comunes, la amistad entre las diferentes etnias y una calidad excelente de la educación pública han dejado una huella muy profunda en la memoria de sus ciudadanos. Este factor, junto con los mencionados anteriormente, entra en juego a la hora de la migración de la población.

Lamentablemente, de todo el legado soviético, Kazajistán heredó la burocratización y el diseño del sistema educativo, pero no la excelencia. Actualmente, se lleva a cabo una tarea de despejo de la rusificación de las reformas (Qmonitor, 2023) y lo que parece ser una vernacularización de las políticas educativas del occidente para adaptarlas mejor a sus necesidades. De tal modo, aparecieron los conceptos de la inclusividad y multilingüismo, entendidos de manera occidental. Ciertamente, la interiorización de dichos conceptos, con fin de su implementación efectiva en el ámbito educativo, es una tarea que debe ser abordada por la propia ciudadanía. Pero la herencia del absolutismo soviético impide dicha asimilación, ya que muchos ciudadanos se caracterizan como «pasivos» en cuanto al ámbito político y no buscan cambiar sus legislaciones.

6. Conclusiones

En conclusión, se ha comprobado que hay una correlación positiva entre la cantidad de los emigrantes, el porcentaje de etnias europeas (0.89) y los resultados PISA (0.89). Es decir, es cierto que las regiones con más presencia de las etnias europeas, y por tanto, de rusoparlantes, tienen mejores rendimientos académicos. Lamentablemente, las fuertes políticas de kazajización, junto con pobres condiciones de trabajo han influenciado en que estas poblaciones emigran del país. En cambio, aparece una correlación negativa entre el porcentaje de la población túrquica y los buenos resultados en PISA (-0.89) así como los emigrantes de la población túrquica (-0.87). Las regiones con más presencia de naciones de étnias túrquicas, no han obtenido altos resultados en PISA.

A continuación, hemos observado la correlación entre el nivel de la pobreza y diferentes variables. Aunque no es significativa, se ha encontrado que hay menos pobreza en las regiones donde hay una gran cantidad de porcentaje de la etnia europea, mostrando una correlación negativa de -0.19, y una correlación positiva entre las regiones con más etnias túrquicas y el nivel de pobreza (0.18) (Véase la tabla 1).

Las correlaciones por sí solas no aportan mucha información, dado que siempre pueden ser aleatorias, pero el análisis factorial que hemos llevado a cabo ha mostrado resultados interesantes que indican unas dinámicas diferentes según el estado de cada región. Hace falta mencionar que en este trabajo hemos analizado las variables demográficas cuantitativas. No obstante, se puede enriquecer el trabajo incorporando más variables como la motivación de los alumnos, la filosofía de la educación o el análisis del currículo.

Tomamos en cuenta que la carga factorial significativa es la que empieza a partir de 0.7 o -0.7. El factor 1 refleja que tenemos una carga factorial grande entre emigración, porcentaje de la población europea, túrquica y los resultados PISA. Por lo tanto, el primer factor, al cual podemos nombrar «La composición étnica y prosperidad académica» confirma que las regiones con mayor presencia de las etnias europeas tienen mejores rendimientos académicos y mejor desarrollo económico. No obstante, también nos habla de que hay altos flujos de emigración. Dicho puede referirse no solamente a que las reformas patriotas son coercitivas y producen flujos de emigración, pero también nos hablan de que el país no posee infraestructuras y recursos para mantener a la gente con capacidades intelectuales más elevadas. Dichos individuos prefieren buscar oportunidades de trabajo y educación fuera de Kazajstán.

El segundo factor está asociado al porcentaje de pobreza y niveles de inmigración (aunque tiene una carga factorial no significativa). Es una dinámica diferente a la anterior ya que nos habla de que las regiones más pobres de la República atraen mucha población dado que se forman las aglomeraciones culturales o los *slums*. Llamaremos a este factor «Pobreza inducida por la emigración». Posiblemente, las regiones del sur son más accesibles para los emigrantes ya que no tienen costes tan elevados de vivienda y tienen muchas oportunidades de trabajo que no requiere formación especial.

Al analizar la composición étnica de las diferentes regiones junto con su desarrollo económico, podemos observar unos patrones muy claros. La emigración de la población europea del país es un gran reto y las reformas de fomento nacional provocan miedo en diferentes etnias no titulares, sobre todo en la etnia rusa. En algunos casos incluso se ha llegado a declarar el «genocidio de la etnia rusa» (Zona.kz, 2003). La relación entre los dos países, Rusia y Kazajstán, son neutrales desde el inicio de la invasión en 2022. La constitución y las reformas oficiales dejan claro que no hay objetivo de homogeneizar a la población ni emitir a la minoría rusa.

Para afrontar este reto, el Ministerio de Educación implementa estándares de multiculturalidad y trilingüismo. No obstante, dichos estándares se han implementado fijándose en los resultados de los países occidentales. En cuanto a la multiculturalidad y su efecto en los colegios, las últimas reformas educativas buscan fomentar respeto a otras culturas, la curiosidad por conocerlas, una mentalidad abierta y por supuesto, el plurilingüismo. Éste último fue integrado en el plan educativo en el año 2012 por la propuesta del presidente, denominada «La Trinidad de los Idiomas.» El objetivo de este proyecto era alcanzar que el 100 % de la población hable el kazajo, el 95 % hable el ruso y el 25 % hable el inglés. Aunque no se menciona lo que es «hablar un idioma.» Este proyecto fue impedido por un conjunto de obstáculos, como la inconsistencia de los requisitos y la insuficiente formación de los especialistas (profesores, directores, psicólogos) plurilingües; la escasez del soporte normativo y de la programación para impartir clases plurilingües; la ausencia de un concepto unificado para la formación de los especialistas basado en un acercamiento competencial; insuficiente conocimiento de las experiencias de los países extranjeros en la implementación de la educación plurilingüe y carencia de instrumentos para la evaluación de la productividad de estos especialistas. Por lo tanto, al día de hoy Kazajistán tiene que desarrollar políticas de desarrollo educativo multiculturales, pero primero tiene que obtener un fundamento sólido acerca de la definición de dichas políticas.

El objetivo del trabajo fue ver hasta qué medida y debido a qué factores las diferentes regiones del país obtienen mejores rendimientos académicos y si estos se deben a las reformas nacionales de kazajización. Hemos observado que el rendimiento académico es un reflejo muy claro de diferentes variables entre sí: el nivel socioeconómico de la región, su composición étnica, los flujos de migración y las reformas. Al día de hoy, no se observan resultados positivos de las políticas de kazajización. En contraste, los informes PISA indican un empeoramiento en los resultados educativos a partir de la implementación de dichas reformas que producen emigraciones.

7. Referencias

- Abdiraiymova, G., Burkhanova, D.K., & Kenzhakimova, G.A. (2012). Higher Education in Kazakhstan: New Opportunities and Problems of Crystallization of the Middle Strata Status. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 6, 3127-3132.
- Agbo, S.A., & Pak, N.S. (2017). Globalization and Educational Reform in Kazakhstan. *International Journal of Educational Reform*, 26, 14 - 43.
- Alekseenko, A. (2002). Sobre algunos resultados del censo de la población kazaja. *Demoscop weekly. Centro de Demografía y Ecología Humana del Instituto de Pronósticos Económicos de la Academia Rusa de Ciencias*. 57-58. 1-11.
- Akorda. (2024, 29 de mayo). *El presidente ha recibido al ministro del Comité Nacional de Seguridad Yermek Sagymbayev. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora).* <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-prinyal-predsdatelya-komiteta-nacionalnoy-bezopasnosti-ermeka-sagimbaeva-2944212>

- Ashymbayev, D. (2023, 2 de febrero) Sobre la situación religiosa en el país. Turan Press. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://turanpress.kz/obschestvo/9875-o-religioznai-situacii-v-strane.html>
- Asylbekov, Z. (2023, 29 de marzo) *Cómo se ve Kazajistán en contraste con otros países post-soviéticos*. QMonitor. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://qmonitor.kz/society/5014>
- Aubakirova, B., Mandel, K.M., & Benkei-Kovács, B. (2019). European experience of multilingualism and the development of multilingual education in Kazakhstan. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 689-707. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.56>
- Bissenbayeva, A. (2023). El sistema educativo de Kazajistán: Desarrollo y condicionantes. *Dadun*. <https://hdl.handle.net/10171/113798>
- Bureau the Estadísticas Nacionales. (2022). *Osnovniye pokazately differentsiatsii dohodov naseleniya Respubliki Kazakhstan (III kvartal 2022g.)*. <https://stat.gov.kz/ru/industries/labor-and-income/stat-life/publications/5916/>
- Caron, J.-F. (2019). *Kazakhstan and the Soviet Legacy. Between Continuity and Rupture*. Springer Singapore.
- Fierman, W. (2006). *Language and Education in Post-Soviet Kazakhstan: Kazakh-Medium Instruction in Urban Schools*. The Russian Review.
- Goczek Ł, Witkowska E, Witkowski B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13(11), 6437. <https://doi.org/10.3390/su13116437>
- Isabayeva, S. (2018, 5 de abril) *Ministro-optimista: ¿cuántos ciudadanos del país realmente hablan el kazajo?* Central Asia Monitor. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://camonitor.kz/30942-ministr-optimist-skolko-na-samom-dele-grazhdan-strany-vladeyut-kazahskim-yazykom.html>
- Karin E., Chebotarev A. (2002) The policy of Kazakhization in state and government institutions in Kazakhstan. *The Nationalities Question in Post-Soviet Kazakhstan*.
- Kazakhstan Today. (2015). Kazakhstanu vazhno berech', preumnozhat' družbu y doveriye s sosednymi gosudarstvami – Nazarbayev. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). https://www.kt.kz/rus/khanates/kazakhstanu_vazhno_berechj_priumnozhatj_druzhu_i_doveriye_s_sosednimi_gosudarstvami_nazarbaev_1153610016.html
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.
- Khalid, A. (2021). *Central Asia: A New History from the Imperial Conquests to the Present*. Princeton University Press.
- Kuryatov, V. (2010). *Za vklad v razvitiye turkskogo mira. V stolitsy Turtsyy sostoyalos' torzhestvennoye otkrytiye pamyatnyka prezidentu RK N.Nazarbayevu*. CentrAsia. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://centrasia.org/newsA.php?st=1277500800>

- La Embajada de Kazajistán en Kirguistán. (2009). *Respublica Kazakhstán. Turism y sport*. <https://web.archive.org/web/20110303205206/http://kaz-emb.kg/index.php?id=29>
- La Ley de la República de Kazajistán diciembre de 1993 №2572-XII. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1007265
- La Ley de la República de Kazajistán Sobre la educación 319-III/2023 https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1&pos=109;-12#pos=109;-12
- La Ley de la República de Kazajistán Sobre la educación 319-III/2023. Artículo 16. Programas educativos generales de primaria, secundaria general y secundaria completa. (2).
- Makhanov, B. (2023, 15 de marzo) *Lukavaya Cifr'* (Лукавая Цифра). ¿Los ciudadanos kazajos hablan mejor el kazajo que el ruso? [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://qmonitor.kz/society/4899>
- Makhanov, B. (2023, 15 de agosto) ¿Está el idioma kazajo desplazando al ruso en el sistema educativo?. QMonitor. ? [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://qmonitor.kz/society/5987>
- Makoelle, T. M., & Somerton, M. (2021). *Inclusive Education in a Post-Soviet Context: A Case of Kazakhstan*. Springer International Publishing AG.
- Massyrova, R., Tautenbaeva, A., Tussupova, A., Zhalalova, A., & Bissenbayeva, Z. (2015). Changes in The Higher Education System of Kazakhstan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 49-53.
- OECD/The World Bank (2015), *School education in Kazakhstan*, (OECD Reviews of School Resources. <https://doi.org/10.1787/9789264245891-5-en>
- OECD. (s.f.) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, oecd-ilibrary.org.
- OECD (2020), *Developing a school evaluation framework to drive school improvement*, (OECD Education Policy Perspectives, No. 26, OECD Publishing, Paris) <https://doi.org/10.1787/60b471de-en>.
- Programme for National Student Assessment (PISA) (2018), *Country Note. Kazakhstan*. *Radio Azattyk* (2023, septiembre 21) “Incluso si los drones se explotan sobre nuestras cabezas.” Por qué los estudiantes kazajos se quedan en Rusia, a pesar de la guerra. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://rus.azattyq.org/a/32600890.html>
- Rysbekova, S., Kurmanaliyeva, A., Borbassova, K. (2018) Educating for Tolerance in Kazakhstan. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 20, 2 <https://doi.org/10.7771/1481-4374.3237>
- Satbayev University (s.f.) *El programma Рухани Жаңғыру, una mirada hacia el futuro. Parte del discurso del presidente N.Nazarbayev “Mirada hacia el futuro: modernización de la consciencia pública.”* [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://official.satbayev.university/ru/university/roukhani-zhangyru>

- Servicio de Prensa KNB. (2021) *Nelegalnaya migratsia: Pogranichnaya shuzhba KNB na cheku*. [Nota de prensa]. <https://www.gov.kz/memleket/entities/knb/press/news/details/190402?lang=ru>
- The Astana Times (2022). El presidente introduce tres nuevas regiones. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://astanatimes.com/2022/05/president-tokayev-introduces-three-new-regions-in-kazakhstan/><https://www.unfpa.org/data/world-population/KZ>
- UNICEF (s.f.) *Children of Kazakhstan*. (UNICEF for every child. Kazakhstan.) <https://www.unicef.org/kazakhstan/en/children-kazakhstan>
- Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). The Effects of Educational Reform (pp. 254-258). *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Viktorova, P. (2022, noviembre 30) *Cómo ha cambiado la cantidad de creyentes en Kazajistán*. *Central Asian Bureau for Analytical Reporting*. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://cabar.asia/ru/kak-izmenilos-kolichestvo-veruyushhih-v-kazahstane>
- Vincent-Lancrin, S. (2008). What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries. *Educational research and innovation*, 41-103.
- World Bank. (2021). *Kazakhstan. Overview of the country*. World Bank in Kazakhstan.
- Zakon.kz. (2010). Orden del Ministro de Cultura, Información y Deporte de la República de Kazajistán sobre normas de transliteración de apellidos y nombres. Recuperado de https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30501158 (Traducción propia de la autora).
- Zona.kz (2003) *Genocida russkih v Kazahstane net!*. [Nota de prensa]. (Traducción propia de la autora). <https://zonakz.net/2003/02/11/genocida-russkix-v-kazaxstane-net/>

4



Interculturalidad y educación propia en el nivel superior: proyectos político-pedagógicos en América Latina

*Interculturality and Community-determined Higher
Education: Political-pedagogical Projects in Latin America*

Jazmín Nallely Arguelles Santiago*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41861

Recibido: **15 de julio de 2024**
Aceptado: **19 de marzo de 2025**

* JAZMÍN NALLELY ARGUELLES SANTIAGO: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías CONAHCYT-Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0030-2004>. **Datos de contacto:** e-mail: jarguelles@conahcyt.mx

Resumen

La investigación realizada permite analizar y comparar los avances y desafíos para una interculturalidad transformativa (López, 2021) en contextos de diversidad y las posibilidades para una educación propia en el nivel superior desde la región de América Latina. Para ello, se sitúan tres casos de estudio: el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) en Oaxaca, México; así como, la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaki Tüpa» (UNIBOL-AT) en Chuquisaca, Bolivia. En este sentido, el presente artículo aporta al conocimiento y comprensión de la interculturalización de la educación superior considerando tres proyectos político-pedagógicos asentados en el escenario latinoamericano. Asimismo, los hallazgos evidencian la agencia de las y los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de las comunidades y pueblos originarios desde realidades contemporáneas. Los resultados de investigación llevan a la discusión sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro para la vida en comunidad, toda vez que la puesta en marcha del ISIA, Unixhidza y UNIBOL-AT incide en la reconfiguración étnica de las y los estudiantes y articula su posicionamiento político-identitario. La interculturalidad constituye a la vez el objeto transversal del estudio, la cual se refleja en el quehacer institucional, pues conlleva una co-construcción de saberes y conocimientos en términos culturales, lingüísticos y educativos. Asimismo, las potencialidades para un estudio comparativo (Arguelles y Delgadillo, 2022) refieren que desde la visión indígena factores como territorio, cultura y lengua se entretajan permanentemente, develando tensiones entre pueblos y Estado. Estas orientaciones permitieron identificar las propuestas educativas que conllevan al desmontaje de la colonialidad y el asumo de proyectos educativos etnopolíticos en territorios de origen.

Palabras clave: Interculturalidad; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Lenguas Indígenas; Estudios Comparados

Abstract

Through three case studies in Latin America, this research enables an analysis and understanding of the progress and challenges for a transformative interculturality (López, 2021) in contexts of diversity and the possibilities for community-determined education at the higher education level. To this end, the experiences of the Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) and the Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) in Oaxaca, Mexico were investigated. Also the Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa” (UNIBOL-AT) in Chuquisaca, Bolivia. Thus, this article contributes to the body of knowledge and understanding of the process of interculturalization of higher education by considering three political-pedagogical projects operating in the Latin American context. Furthermore, the findings highlight the agency of social and educational actors involved in autonomous processes stemming from the emergence of indigenous communities within contemporary realities. The research results lead to a discussion on the training of professionals to respond to the future horizon for life in communality, since the work of ISIA, Unixhidza and UNIBOL-AT has an impact on the ethnic reconfiguration of their students and articulates their political-identity positionalities. The concept of interculturality, reflected in the institutional work and the co-construction of knowledge and know-how in cultural, linguistic and educational terms, is also a fundamental aspect of the study. Likewise, the potential for a comparative study (Arguelles and Delgadillo, 2021) resides in the fact that from the indigenous perspective, factors such as territory, culture and language are permanently interwoven, revealing tensions between peoples and the State. This conceptual framing allowed us to identify the educational proposals that can facilitate the dismantling of coloniality and the adoption of indigenous ethno-political educational initiatives.

Keywords: Interculturalidad; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Lenguas Indígenas; Estudios Comparados

1. Introducción

En América Latina debido a la composición de la población pluricultural, plurilingüe e incluso plurinacional y las luchas gestadas desde los movimientos sociales e indígenas en México y Bolivia, se han planteado e instaurado proyectos político-pedagógicos que posicionan la interculturalidad, el bilingüismo y las posibilidades de educación propia en el nivel superior. Pues el establecimiento de las universidades en territorios originarios posee fines, objetivos y propósitos directamente vinculados a la consecución de las reivindicaciones históricas de estos pueblos.

Las condiciones para una interculturalidad transformativa (López, 2021) en el escenario actual y las posibilidades para la implementación de una educación propia en el nivel superior constituyen el foco de atención de esta investigación desarrollada en contextos de diversidad cultural y lingüística en América Latina. A través de la experiencia situada en tres Instituciones de Educación Superior localizadas en comunidades y pueblos originarios de la región se distinguen los avances en la construcción de una interculturalidad que tienda a la transformación de la sociedad y permita la educación propia a partir de la experiencia de las y los actores socio-educativos. En particular, se posicionan los hallazgos en las propuestas político-educativas, así como las voces de las y los jóvenes con respecto a la respuesta institucional de las universidades sobre las expectativas y necesidades de la población indígena-originaria, la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa y las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario. En este sentido, la posibilidad de la educación propia en el nivel superior plantea una perspectiva distinta de las universidades convencionales, en tanto pretende abrir posibilidades para un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013), que revierta el eurocentrismo-racismo imperante. Esta situación es relevante, pues tal como señalan Delgadillo y Arguelles (2021), los estudios comparados permiten distinguir las características propias de las universidades, los logros obtenidos, los retos superados a lo largo del tiempo y su correlato con las reivindicaciones de los movimientos sociales indígenas, en tanto resultan cruciales para distinguir «hacia dónde se dirigen», es decir, cuáles son los desafíos que las instituciones de educación superior de carácter étnico, intercultural o indígena enfrentan en el contexto actual. Por ello, en este trabajo se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte político-pedagógico de las comunidades en territorios de México y Bolivia. Asimismo, existe el intento por aportar al conocimiento y configuración de la interculturalidad y la educación propia desde la agencia de los sujetos sociales y educativos, quienes se constituyen en sujetos del currículum (De Alba, 1991) y se encuentran inmersos en los actuales procesos autonómicos en la región.

La construcción metodológica se basó en la etnografía educativa (Rockwell, 2009), la cual consideró la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008), a manera de diálogos que permitieron recuperar la experiencia vivenciada en el entorno universitario. Asimismo, la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1998) de los modelos educativos universitarios para analizar la información de sus plataformas digitales, así como el contenido producido en redes sociales oficiales a modo de etnografía virtual (Hine, 2004). Mientras que, en la etapa comparativa resultó necesario la focalización del estudio y elaboración criterios de validez situados (Gil-Antón, 2010) a fin de dar cuenta de las tendencias que se observan en el escenario latinoamericano, a raíz de las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas con respecto a la educación superior ligada al territorio, uso de lenguas, culturas e institucionalidad propia.

1.1. Sobre la construcción teórico-metodológica

La metodología desarrollada en esta investigación fue cualitativa de corte etnográfico, intercultural, comparativa, dialogal y de carácter regional motivada por el Proyecto «Pedagogías propias en Educación Superior en contextos de diversidad cultural y lingüística en México y América Latina» (Conacyt 2024) y el Estado del arte de la Educación Superior Intercultural en América Latina (FILAC 2021), el cual abarca Instituciones de Educación Superior involucradas en procesos de interculturalización, sus innovaciones curriculares, la interlocución con las organizaciones indígenas, el proyecto etnopolítico, la agencia juvenil, las redes académicas y otros dispositivos que operan hacia una educación superior de mayor relevancia y pertinencia para los pueblos indígena-originarios.

La metodología implementada responde a la necesidad de comprender la situación de la educación superior y establecer en qué medida estas IES responden a las demandas y expectativas de los actores de las comunidades y pueblos originarios. Del mismo modo, distingue la pertinencia cultural y lingüística de las políticas institucionales y programas de estudios de estas universidades.

La investigación develó cómo la descolonización del saber se expresa en las denominaciones que se dan a las carreras, las mallas curriculares, las y los agentes que entran en juego en las instituciones interculturales/comunitarias de educación superior, así como los problemas que las universidades tienen con las instituciones gubernamentales que las aprueban y acreditan, precisamente porque su lugar de enunciación es otro.

Estrategia metodológica, técnicas e instrumentos

La metodología empleada se basó en la etnografía educativa (Rockwell, 2009) que utiliza la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008) y la observación participante (Taylor y Bodgan, 1987), asimismo la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1998) y la etnografía virtual (Hine, 2004) para luego establecer comparaciones entre las distintas IES. El transcurso de los trabajos de campo se caracterizó por su naturaleza dialogal y horizontal, lo cual permitió establecer cruces de información y que los hallazgos fueran retroalimentados desde el lugar de enunciación de los actores locales. La complementariedad entre estos diferentes rasgos implica más que la suma de la descripción y análisis de los casos. Esta visión regional de la Educación Superior aporta a los estudios comparados (Gil-Antón, 2010) en tanto considera las diferentes voces y actores que denotan el reconocimiento del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la región.

Desde el punto de vista operativo y dada la dimensión de la tarea por abordar, se seleccionaron tres IES con población indígena de la región. Se abordó una IES como el ISIA con mayor antigüedad y trayectoria académica y de atención a estudiantes en el contexto rural e indígena de Jaltepec de Candayoc, Cotzocón-Mixe, que creó mecanismos con SER Mixe, A.C. y la red AUSJAL, luego de relaciones infructuosas con el Estado, para posibilitar el nivel superior en territorio originario y el acceso de estudiantes indígenas (por ello, es privada, de acceso público). La segunda experiencia refiere al CUC Santa María Yaviche (Unixhidza), perteneciente a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), inscrito en las demandas y reclamaciones del pueblo zapoteco-xhidza en el Rincón de la Sierra Juárez. Y el tercer caso, se sitúa en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa» (UNIBOL-AT) en la región del Gran Chaco, boliviano.

Tabla 1.
Estudio comparativo: IES, denominación, tipo de gestión y alcance

País	Estado	Instituciones de Educación Superior	Tipo de gestión	Alcance
México	Oaxaca	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)	Comunitaria, indígena, intercultural, privada	Regional, articulada a la Red AUSJAL.
		Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)	Indígena pública, gratuita y autónoma	Regional
		Centro de Estudios Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza)		
Bolivia	Chuquisaca	Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa”	Indígena pública, gestión gubernamental	Regional

Fuente. Elaboración propia con base en trabajo de campo y revisión documental (2022-2023)

Para el tratamiento de información relevante vinculada a los tópicos y ejes seleccionados para esta investigación se priorizaron las siguientes variables: fecha de creación, rasgos clave que marcan el carácter de la institución, misión y visión, características culturales e identitarias de los estudiantes, composición de la planta docente y fomento del diálogo interepistémico, proyecto político-pedagógico, inclusión curricular de conocimientos, filosofías y saberes indígenas, especialidades formativas que ofrece en distintos niveles, uso de lenguas indígenas como medios de educación y estrategias adoptadas para asegurar el servicio educativo de la pandemia.

Con esta categorización, también se consideró la revisión documental sobre cada una de las instituciones seleccionadas, entre informes institucionales, referidos a diagnósticos, planes de desarrollo institucional, mallas curriculares, programas de estudio, datos estadísticos y calendarios académicos, entre otros. Adicionalmente, se consultaron libros y artículos sobre experiencias y programas que las IES llevaban a cabo, los cuales permitieron triangular información y preparar entrevistas y la realización de grupos focales con los fundadores de las IES casos de estudio.

En el contexto de la pandemia por la COVID-19, esta indagación empleó metodologías y técnicas alternativas de recolección, procesamiento y análisis de la información, así como el aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (TIC). A partir del levantamiento de las restricciones sanitarias se realizó el trabajo de campo en las comunidades y territorios de origen. El trabajo de campo permitió verificar y contrastar información recogida; colaborar, construir y reflexionar sobre datos y situaciones in situ con los actores locales y acceder a documentación o fuentes primarias. También, realizar el registro de imágenes en las comunidades, las sesiones de aula y el contexto universitario; el registro del diario de campo y la elaboración de producciones audiovisuales con los actores de las IES, así como entrevistas en profundidad.

En la etapa comparativa se abordan los casos de IES que denotan distintas voces y actores para evidenciar cómo desde la visión indígena existen factores como territorio, cultura y lengua que, constantemente se entretienen para develar tensiones entre pueblos y el accionar del Estado-nación. El enfoque que ha guiado nuestro trabajo ha sido intercultural, descolonial e interseccional, donde se vinculan y entretienen variables y criterios

como etnia, clase, género. Estos factores guardan estrecha relación con las desigualdades y discriminaciones derivadas del carácter predominantemente eurocéntrico y racializado de la sociedad latinoamericana.

1.2. Hallazgos sobre los proyectos político-pedagógicos en el escenario latinoamericano

Como se denota, esta investigación cualitativa llevó a comprender la interculturalidad y construcción de la educación propia en contextos rurales e indígena-originarios donde la demanda del nivel superior no solo implica una respuesta a la ampliación de cobertura escolar sino el reconocimiento y la lucha por una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística.

Hoy en día, la educación propia en el nivel superior busca resignificar la presencia viva de los pueblos indígenas en el mundo dotándola de sentido propio mediante la retoma de su historicidad (Delgadillo, 2018). Asimismo, establecer una interculturalidad crítica y transformativa (López, 2021) que les permita a las comunidades y pueblos originarios la autonomía y autodeterminación. A continuación, se presenta la investigación realizada en tres casos de estudio: el ISIA y la UNIXHIDZA en territorios de los pueblos originarios ayuuk y xhidza de México; así como, el caso de la UNIBOL-AT que se localiza en territorio guaraní de Bolivia.

2. Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) ubicado en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe en el estado de Oaxaca fue fundado en agosto de 2006. Desde su creación el ISIA representa un vínculo entre la escuela y la vida, entre los conocimientos y saberes comunitarios, así como su contribución al fortalecimiento profesional de los estudiantes. Los procesos constitutivos de la universidad en territorio originario señalan que la iniciativa de formar una universidad indígena surgió al interior de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), que desde 1982 había realizado una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura de la región mixe.

En el 2004 se firmó un convenio entre SER-Mixe A. C. y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), con la finalidad de realizar un diagnóstico de la región mixe y determinar qué tipo de universidad y qué licenciaturas serían pertinentes para el contexto. Después de dos años de investigaciones y asambleas comunitarias se creó el ISIA con sede en Jaltepec de Candayoc. Cabe mencionar que luego de negociaciones prolongadas e infructuosas con el Estado, esta universidad se encuentra incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una institución privada, aunque de facto es de acceso público.

2.1. El ISIA como alternativa educativa pertinente

El ISIA (2020) tiene como visión ser reconocido como una institución de nivel superior que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente. Para ello, colabora con otros actores sociales, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la región. De este modo, su misión consiste en formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.

De ahí la relevancia del ISIA en la atención de las lenguas y culturas desde el territorio en que se encuentran. Este desafío implica -por ejemplo- aportar al fortalecimiento de los procesos de revitalización y uso de las lenguas originarias en escenarios académicos y en el seno de las comunidades de la región. Como se denota, en el ISIA los planes curriculares están estructurados con el propósito de crear un vínculo entre las comunidades rurales e indígenas y la institución educativa.

2.2. Proyecto etno-político y pedagógico.

Una mirada a la educación propia en territorio ayuuk permite distinguir que la educación y formación de los jóvenes desde los significados profundos de la lengua ayuuk (mixe) enuncian que los procesos de enseñanza y aprendizaje se practican y comparten en comunalidad. Así lo expresan las voces estudiantiles de la universidad:

«La comunalidad ha estado presente en los pueblos desde mucho antes de que hubiera institutos importantes, es un estilo de vida que no siempre se relacionó con la educación moderna, el hecho de hacer convivencia en situaciones importantes y comprometedoras es lo que conozco como comunalidad». (Ent. JSE, ISIA, 2023)

Por ende, el modelo educativo del ISIA (2014) se encuentra vinculado al *wejën-kajën*, el cual aborda todas las potencialidades intelectuales, afectivas y sociales que la persona o el *jää'y* tiene dentro de sí para crecer, participar, recoger y apropiarse de lo que aprende, del *ja ëxpëjkën*. Entonces, el ISIA denota acciones de los docentes y estudiantes para fortalecer la identidad cultural y lingüística, afianzar la vinculación comunitaria y potenciar la formación universitaria, tomando como referente el concepto operativo y filosófico del *wejën kajën* (despertar, desarrollar o desenvolverse).

Si bien, el ISIA surgió en la zona mixe, resulta relevante mencionar que también recibe alumnos de otras culturas, sean indígenas y no indígenas, en tanto «se busca que cada quien fortalezca su identidad, su auténtica manera de ser, para que desde su propia cultura se reconozca y se piense en un mundo intercultural» (Modelo Educativo ISIA, 2014, p. 31). Estos planteamientos refieren la atención a la diversidad y la construcción de la propuesta político-educativa que se establece y desarrolla para el funcionamiento de la universidad. Las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad, valoración de lo intercultural, investigación y formación para la vida.

La propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación, los requerimientos del ámbito laboral y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción del modelo de educación propia e intercultural. El currículum se nutre de los saberes de diferentes regiones mixes y se abre a otros, incluso hacia aquellos considerados como universales; retoman los saberes y experiencias comunitarias a modo de tequio (ayuda mutua), asamblea, trabajo por consensos, manejo sustentable de los recursos naturales, entre otros.

2.3. Currículum intercultural y diversidad lingüística

Siguiendo este análisis, la propuesta educativa es contra-hegemónica en tanto reconoce y promueve los saberes y conocimientos de diferentes pueblos originarios, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje propios. En este sentido, el ISIA constituye un proyecto etno-político que potencia el uso y comunicación en lenguas originarias (Arguelles, 2021), la implementación de formas de producción basadas en la

organización social-comunitaria e innovadores procesos de construcción del currículum para la interculturalidad y el bilingüismo desde y para los Pueblos Indígenas.

El tratamiento de las lenguas originarias como eje transversal en la propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción de un modelo de educación propia e intercultural que valora y promueve la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad (por ejemplo, se denota en la articulación de la vida comunitaria y el calendario escolar); valoración de lo intercultural (la universidad constituye un espacio que valora la diversidad cultural y lingüística; así como, el conjunto de acciones para el diálogo intercultural y el respecto a la diferencia); investigación (que permite explorar y fortalecer las sabidurías indígenas; contribuir a la construcción de alternativas de vida y justicia socio-ambiental) y formación para la vida (al promover procesos interculturales de participación social y comunitaria y, la vinculación desarrollo-cultura en un mundo cambiante).

Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, el ISIA constituye una instancia que contribuye al fortalecimiento de la educación propia y permite desplegar acciones para el uso de las lenguas originarias como medio de comunicación. Las voces de las y los jóvenes permiten visualizar su agencia social y posicionamiento político e identitario:

«La educación de fuera nos cambió el pensamiento. La educación debe tener otro sentido. Educación con el corazón, es la educación que nace desde abajo, establecidas y que hoy tiene identidad y vida propia, un espacio de encuentro donde haya culturas y comunicación que tiene como fin aportar a la recreación y consolidación de las identidades desde una intervención educativa, cultural y comunicativa». (Ent. GCL, ISIA, 2021)

Por lo tanto, el fortalecimiento de la identidad posiciona al ISIA como una institución que «enfatisa en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento» (Lebrato, 2016, p. 792).

2.4. Lenguas originarias en la formación profesional

La relevancia de las lenguas originarias en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas es de suma importancia por cuanto abona a la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística que nos atañe a todos como humanidad. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007, establece que «los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas».

Como se menciona, a través de su historicidad, el ISIA ha puesto de relieve el manejo de la lengua indígena como eje transversal en la formación de las y los estudiantes, ya sean hablantes o no de lenguas indígenas. Por ejemplo, Valdez y Rayas (2016), en un ejercicio de valoración del diseño curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural, exponen que la valorización de diferentes culturas y conocimientos aporta múltiples perspectivas a la institución, por cuanto la diversidad de culturas, lenguas y personas que integran a la licenciatura enriquecen la experiencia formativa.

De esta manera, la universidad constituye un espacio para la educación propia y el posicionamiento político-pedagógico que asume la riqueza de la diversidad, tal como expresan las y los jóvenes que se encuentran en formación profesional: «La lengua es

un factor que se ha perdido por las escuelas, sin embargo, ahora es tiempo de volver a recuperar la lengua de nuestros pueblos considerando la necesidad de la comunidad». (Ent. DGM, ISIA, 2023),

Asimismo, manifiestan que las diferentes actividades que ofrecen en vinculación con la comunidad y/o en la universidad, como el tequio y el rancho, son percibidas como positivas. Además, mencionan que existe corresponsabilidad con la comunidad en el desarrollo de sus conocimientos y en regresar a sus comunidades de origen para colaborar y aportar de manera recíproca, pues las y los jóvenes constituyen las nuevas generaciones que han iniciado acciones tendientes a la revitalización lingüística y cultural.

«El espacio educativo en donde intervendré no es una escuela bilingüe. A pesar de que hablamos el mixe, no hay un espacio en donde se pueda aprender su escritura y lectura. Otro de los detalles es que, los docentes son externos por lo tanto no hablan ni entienden la lengua materna de los estudiantes. Entonces, predomina el castellano únicamente. Sin embargo, es una comunidad en donde prevalece la cultura e identidad, usos y costumbres». (Ent. MCM, ISIA, 2021)

Al parecer, en México todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. Estas dificultades han sido consideradas en la implementación de la propuesta curricular universitaria. Así que, para evitar un sesgo de admisión, privilegiando el ingreso de alumnos hablantes de una lengua indígena, se ha optado por permitir el ingreso de todos los interesados: «¿Si no hablo ninguna lengua indígena, puedo estudiar en la escuela? Si eres hablante o no de alguna lengua, puedes estudiar aquí».

Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje respecto a la lectoescritura de diferentes lenguas indígenas se encuentra en proceso de consolidación, pues no solo se debe atender el estudio de la lengua mixe sino la diversidad de lenguas indígena-originarias de los estudiantes.

«Personalmente diré que escogí estudiar en la universidad por qué era la institución que más se acoplaba a mis recursos económicos, de igual manera; por qué la visión tenía era diferente a las que ofrecen otras instituciones, esta iba más enfocada en el desarrollo de los pueblos indígenas: el trabajo colectivo, los saberes comunitarios, las lenguas, la autonomía, etc.» (Ent. JHC, ISIA, 2021).

Como se observa, la lengua originaria es un eje transversal. En sus inicios únicamente se planteaba el abordaje de la lengua ayuuk; sin embargo, debido a la dinámica sociolingüística al interior de la comunidad académica y la necesidad de fortalecer la revitalización y uso de las lenguas, no solo en la región sino en las comunidades y pueblos de adscripción de los estudiantes, hubo la necesidad de impulsar el Centro de Lenguas, Arte y Cultura.

Si bien el Centro de Lenguas busca que el aprendizaje de la lengua sea dialógico, funcional, comunicativo y constructivo (Martínez, 2019) para que los universitarios interactúen con la comunidad de Jaltepec, las comunidades vecinas y el lugar de procedencia de los estudiantes, resulta interesante mencionar que «no hay docentes que enseñen (en lenguas indígenas), salvo el ayuuk, son alumnos mismos que trabajan en sus lenguas» (Comunicación personal, ISIA 17 de agosto de 2020).

2.5. Escenario multilingüe e intercultural

Como se denota, el ISIA se ha ido constituyendo en un espacio multilingüe que alberga estudiantes de los diferentes pueblos y comunidades de la entidad e incluso a nivel nacional. La vinculación que las y los jóvenes estableen con sus lugares de origen pretenden revertir los procesos de desplazamiento y pérdida de saberes. Por ejemplo, en el caso de los ikoots, cuya lengua es ombeayiüts.

«Aunque el Ombeayiüts en casi todos los casos, es considerado la lengua materna; hoy en día, una parte de la niñez en San Mateo del Mar aprende el español como primera lengua, entonces no es transmitido el sentido de pertenencia hacia la comunidad desde una edad temprana». (Ent. JHC, ISIA, 2021).

Esta situación enfrenta el desafío relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas, ya sea como lengua materna (L1) o segunda lengua (L2). Asimismo, evidencia la necesidad de formación de personal originario con competencias lingüísticas sólidas, lo cual no solo se refiere a mejores prácticas desde la didáctica universitaria, sino a la implementación de estrategias con mediación intercultural basadas en las pedagogías indígenas desde las voces de los actores involucrados. En este caso, en el ISIA el despliegue de estrategias para la atención de las lenguas ocurre de manera horizontal, es decir, entre pares.

El papel de la universidad en la formación de profesionales que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades originarias es sumamente relevante, pues la incidencia de las y los jóvenes resulta fundamental para revertir la pérdida de saberes y conocimientos, asimismo para el mantenimiento de la lengua entre las futuras generaciones.

«La fuerza del racismo y la discriminación hacia las comunidades originarias, hacia su lengua a sus costumbres, a su cosmo-vivencia, me provoca coraje, porque estas políticas han hecho que las lenguas estén en un estado crítico y que sus hablantes vivan una crisis de identidad al no saber reconocer que ellos están y viven en comunidades y la significan hasta cierto punto». (Ent. GPM, ISIA, 2023)

Las iniciativas de revitalización lingüística y cultural poseen relevancia y sentido para los distintos actores de la comunidad en su conjunto. Al momento, el ISIA como espacio multilingüe ha brindado atención a estudiantes hablantes de las lenguas chinanteco, chontal, huave, mazateco, mixe, mixteco, popoluca, tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuukhablantes.

3. Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (UNIXHIDZA)

Los procesos organizativos que llevaron a la implementación de esta universidad parten de la necesidad de una educación vivencial y comunitaria en el nivel superior. De este modo, la Unixhidza desarrolla acciones para incidir en la reconfiguración étnica de los jóvenes, articular su posicionamiento político-identitario y coadyuvar en la preservación de las lenguas originarias. En el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder proyecto

político-pedagógico para la vida en Comunalidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos. La Unixhidza constituye uno de los dieciséis centros pertenecientes a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria.

3.1. Proyecto político-pedagógico de Unixhidza

El 20 de abril de 2020 se publica en el Periódico Oficial el Decreto 1201 mediante el cual se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). De acuerdo con Maldonado (2020), los Centros Universitarios Comunales de la UACO se abren por gestión de grupos locales organizados y con la aprobación de las autoridades locales y de la Asamblea Comunitaria. La propuesta educativa de esta IES busca generar procesos colaborativos de aprendizaje a contracorriente del eurocentrismo (Quijano, 2000) y las convencionalidades de corte occidental. Esta institución en el nivel superior posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010); es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander, 2000; Quijano, 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva, los cuales dan cabida a una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, co-construcción y transmisión de saberes, preservación de la lengua originaria, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria.

3.2. Pertinencia del currículum y pueblos originarios

Las necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes permiten visualizar cómo se vive la experiencia universitaria y cuáles son los alcances o límites de la pertinencia del currículo en tanto propuesta político-educativa. Asimismo, la evidencia permite conocer aquellos aspectos estructurales formales que moldean a los jóvenes en su carrera profesional. A partir de esta investigación encontramos la relación estrecha entre la pertinencia, el fortalecimiento identitario y las expectativas para una mejor calidad de vida, puesto que posicionan la autonomía de los jóvenes, sus ideales y compromiso ético con su comunidad.

«Yo quiero seguir estudiando en la Unixhidza porque me hace aprender cosas de dónde vengo y enseñar esto a la gente de mi comunidad. Nosotros mediamos. Soy joven y es importante que cuidemos lo que se nos concedió, nosotros los jóvenes somos el centro» (Ent. DSM, Unixhidza).

En lo sucesivo se abordarán estas categorías retomando las voces de los estudiantes de la primera generación de la carrera de Ingeniería comunal. Se explicitarán las implicaciones de la cobertura educativa, la perspectiva sobre el currículo universitario y la educación propia, la postura sobre revalorar la lengua y cultura Xhidza así como la necesidad de co-construir el conocimiento, aunado a las expectativas sobre la pertinencia de la estructura curricular en el escenario actual.

3.3. Institucionalidad universitaria y fortalecimiento identitario

El tema de la ampliación de la cobertura de la educación con poblaciones indígenas no solo implica acercar la escuela a la comunidad; es decir, cerrar las brechas que históricamente dejaban entrever la lejanía hacia los centros urbanos, donde unos cuantos podían acudir debido a la distancia y la escasez de recursos económicos que implicaban el traslado desde su comunidad, así como el alto costo de solventar la estadía en una ciudad. Actualmente, la presencia de la Universidad en territorio originario permite el acceso de los jóvenes de manera efectiva, facilitando su incorporación y su desenvolvimiento académico en su propia comunidad: «porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente» (Ent. SCLH, Unixhidza, 2022).

El establecimiento institucional de la Universidad no únicamente tiene repercusiones en términos de su ubicación geográfica, sino también permite el fortalecimiento identitario, en tanto, afianza los lazos familiares y comunitarios (Arguelles, 2022). Por ejemplo, coadyuva al reconocimiento potencial del territorio, identificando problemáticas concretas a resolver, así como potencialidades para un desarrollo autónomo. Además, promueve la lengua originaria en el aula y fortalece su uso en diversas situaciones cotidianas en el escenario local.

3.4. Educación propia y agencia juvenil

Se evidencia el interés por aprender desde un currículo universitario que complementa y articule la educación propia. Por un lado, los estudiantes buscan el reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios, utilizando como eje la lengua originaria *didza xhidza*. Por otro, se denota el intento por incidir en nuevas formas de atención y solución a situaciones o problemáticas concretas, las cuales no alcanzaban a comprenderse o resolverse únicamente con las instituciones escolares que existían en la comunidad: «Yo ingresé a esta escuela con el objetivo de aprender cosas nuevas, que tal vez no lo puedo aprender en casa o no lo pude aprender en la escuela donde había ido que es el bachillerato integral comunitario» (Ent. JLH, Unixhidza, 2022). La educación superior cobra sentido como necesidad-derecho y cuidado de sí, en términos personales y también comunitarios.

Además, la decisión de estudiar para ser «entendidos» se relaciona con la capacidad de agencia, la necesidad de superar barreras u obstáculos, así como la demanda por comprender la realidad desde una mirada propia. Los contenidos que los jóvenes vislumbran como saberes no solo resultan en un cúmulo de nuevos aprendizajes sino en la reflexión y transferencia de estos en la solución de problemas que conciernen a su futuro como sujetos en colectivo, en comunidad: «Yo decidí estudiar aquí ya que es un lugar donde se nos enseña a ser entendidos, no solo enseñan a saber» (Ent. DMY, Unixhidza, 2022).

Aunado a lo anterior, la universidad en la comunidad coadyuva al estatus de la lengua originaria en tanto posiciona su prestigio y uso en el contexto cotidiano. Esta motivación o input lingüístico generado entre los jóvenes permite desarrollar el uso del zapoteco de manera eficaz y nos recuerda que: La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. (Bajtín, 1998, p. 13)

Asimismo, incide en el reclamo lingüístico, pues deja entrever que, tras varias décadas de desplazamiento de la lengua originaria por el español, existe la demanda por superar

la discriminación lingüística hacia los hablantes de *didza xhidza*. Esta «oportunidad» se gesta en la universidad a través de los jóvenes y tiene correlato con los distintos actores de la localidad. Entonces, la formación profesional comprometida con el currículo comunitario implica la necesidad de superar la negación o exclusión histórica a la que ha sido llevada la lengua originaria y la educación propia.

3.5. Revalorización cultural y lingüística

Entre las demandas se encuentran la revaloración de la lengua y cultura zapoteca desde los saberes y sentires de los abuelos. A su vez, las posibilidades para la co-construcción del conocimiento con los otros; es decir, las generaciones que se desarrollan y desenvuelven en el escenario cotidiano contemporáneo: «Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo». (Ent. WGM, Unixhidza, 2022)

La satisfacción de estas demandas lleva a planteamientos de interculturalizar desde la diferencia colonial (Sartorello, 2014), lo cual implica otras formas de construir epistemologías críticas apuntaladas en procesos de descolonización para fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico (pp. 82-83). En este sentido, Delgadillo (2020) subraya que la construcción de la educación propia en el nivel superior supone que, entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas, se destaque su rol como depositarios de los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y a la vez de mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

A la par, encontramos que los procesos de resistencia contra la hegemonía, en este caso, se encuentran estrechamente relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural toda vez que la discriminación ha operado también en el uso de las lenguas y ha llegado a evidenciar una clara discriminación lingüística hacia el zapoteco. Las actitudes propositivas de los jóvenes hacia la lengua originaria intentan revertir estos procesos de discriminación y llevan a constatar que para afianzar el uso de la lengua «La selección de todos los medios lingüísticos se realiza por el hablante bajo una mayor o menor influencia del destinatario y de su respuesta prefigurada» (Bajtín, 1998, p. 24). Por ello, la necesidad de afianzar tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua y cultura *xhidza* entre los niños y jóvenes.

La formación profesional en este centro universitario busca el relevo generacional, ya que uno de los horizontes de los egresados vislumbra la profesionalización para continuar el posgrado. Y, una vez con el nivel de maestría, sean ellos, los jóvenes, quienes formen a los nuevos cuadros de ingeniería comunal; es decir, los facilitadores serían los recién egresados como profesionales originarios cualificados. Esta formación profesional sustentada en los conocimientos comunitarios y la pedagogía propia constituye un avance en la ESC, como señala la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: «Artículo 14. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje».

Entre las expectativas se encuentra el aprender y conocer como metas a nivel personal y colectivo sobre la base de un currículo comunitario que responda a la educación propia y se concrete principalmente en pertinencia cultural y lingüística. Así, la institución es

novedosa no solo por su reciente creación como centro universitario de la UACO, sino por los movimientos de aprendizaje y procesos de lucha en favor de la educación en el nivel superior, ya que la Universidad como tal se ha venido gestando en la comunidad desde procesos históricos y sociales ocurridos en la región.

«Es una escuela donde podemos aprender y conocer más sobre nuestra comunidad. También porque es parte de nuestra comunidad y a su vez es una escuela nueva. Por tal motivo me interesa esta universidad para aprender y conocer más sobre la vida en este mundo». (Ent. YPL, Unixhidza, 2022)

La identidad que fortalece el sentido de pertenencia se vislumbra en el entorno universitario. La educación, por ende, se concreta en el respeto y responsabilidad, en tanto las y los estudiantes adoptan valores y formas de vida para afianzar la alteridad, su derecho a la diferencia y posicionamiento del ser sin discriminación ni racismo: «Tal vez significa la libertad de hacer lo que queramos, de elegir quién podemos ser en la vida, pero siempre y cuando podamos ser responsables de todo y que nunca olvidemos de dónde venimos y a dónde pertenecemos» (Ent. YPL, Unixhidza, 2022). Como hemos visto, en Yaviche se construye un currículo cuya base se sustenta en la comunidad al posicionar saberes y conocimientos Xhidza en la formación profesional, los cuales intentan superar condiciones de subalternidad (Spivak, 1988) y buscar caminos hacia la emancipación social desde la educación propia.

4. UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa»

De acuerdo con la Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. En el 2011 la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez incorpora elementos orientados al mantenimiento y desarrollo del patrimonio social, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. El artículo 30 expresa los principios que rigen la educación según el modelo de país establecido por la constitución.

Aunado a ello, el Decreto Supremo No 29664 del 02/08/2008 establece la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL) en territorios originarios: la UNIBOL aimara «Tupak Katari», la UNIBOL quechua «Casimiro Huanca» y la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaki Tüpa».

Según Delgadillo (2020) la creación de estas IES se inscribe en la visión política amplia de los pueblos indígenas orientados a la reconstitución ancestral de los territorios ancestrales, la autodeterminación de las naciones indígenas y la retoma de su historicidad. Por ello, la creación de este nuevo régimen de universidades alternas a las universidades convencionales se justifica en la experiencia de gran parte de la población indígena que tuvo que lidiar con procesos de alienación, pérdida de identidad cultural, priorización de

intereses individuales y una visión mercantil del conocimiento. Conviene precisar que las UNIBOL fueron creadas por un decreto supremo y no por una ley de la Asamblea Plurinacional, al margen del Sistema de la Universidad Bolivia (SUB), conformado por 15 universidades, 11 públicas y 4 de régimen especial (López, Arguelles e Ipia, 2022).

La UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» constituye una entidad descentralizada de educación superior, encauzada a formar profesionales con preparación técnica, científica, productiva, comunitaria con pertinencia a las exigencias de desarrollo social, político y productivo de las Naciones y Pueblos, en tanto alberga alrededor de una veintena de naciones indígenas originarias de las 36 que se encuentran en el país. Toda vez que las Tierras Bajas abarcan el 63 % del territorio boliviano. Como se denota, la creación de la UNIBOL AT respondió a la necesidad de enfrentar los desafíos del nuevo escenario nacional, comprometida con la defensa y gestión de los territorios ancestrales y el desarrollo de capacidades para ejercer el autogobierno y la libre determinación.

Desde su fundación, esta universidad potenció la educación propia y la visualización del proyecto político de los pueblos indígenas bajo condiciones básicas de vida: el territorio y la emancipación. Delgadillo (2020) subraya que el carácter vital de estos elementos se tradujo para los pueblos indígenas en dos imperativos: la reconstitución de los territorios indígena-originarios y la autodeterminación de estos pueblos.

En este sentido, la implementación de la UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» cuestiona el modelo de universidad convencional moderna de corte occidental, con el que vienen funcionando las universidades públicas y privadas, desde la fundación de la primera universidad en Bolivia. Es por ello que, desde su creación, la UNIBOL-AT anheló la construcción de una universidad indígena no convencional cuya finalidad consistiría en concretar una propuesta de educación superior propia desde y para los pueblos indígenas de Tierras Bajas de Bolivia.

4.1. Agencia indígena y alcances de la propuesta educativa de la UNIBOL Guaraní y de pueblos de Tierras Bajas

El estudio realizado por López, Arguelles e Ipia (2022) muestra que la UNIBOL-AT atiende a estudiantes de distintos Pueblos Indígenas, no solo a mujeres y hombres guaraní. En el ciclo escolar 2021 la universidad contaba con 572 estudiantes. La representación por pueblos en esta IES en su mayoría se conformaba por los guaraníes y chiquitanos (60 % de la matrícula). Mientras que el 40 % albergaba a estudiantes de los pueblos guarayo, mojeño-trinitario, afroboliviano, leco, quechua, tacana, aymara, itonama, movima y mojeño-ignaciano.

Delgadillo (2018) menciona que, en sus inicios la UNIBOL AT dio cabida a la agencia social e indígena en el proyecto. La evidencia mostró una participación cualitativa en el planteamiento y concreción de la propuesta académica posicionada en la visión política e ideológica de los pueblos de tierras bajas. Esta participación de los pueblos indígenas se observó en el planteamiento educativo y el despliegue de acciones en instancias de proposición, decisión y ejecución. De manera orgánica, los pueblos indígenas definieron el curso de acción institucional de la universidad, tanto en la estructura de gobierno, así como en la administración de recursos, la gestión institucional y académica. Inclusive, Delgadillo (2018) señala que los actores indígenas visualizaron a la universidad como una institucionalidad creada por ellos mismos.

4.2. La UNIBOL AT y el currículo universitario

Como se observa, la creación de las universidades indígenas (UNIBOL) por decreto presidencial constituyó una respuesta del Estado a las necesidades educativas de la población originaria en el marco del Plan de desarrollo productivo nacional. En la UNIBOL AT se crearon cuatro carreras convencionales: Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, relacionada directamente con el aprovechamiento de los hidrocarburos, cuyos yacimientos importantes se encuentran ubicados en los territorios indígenas de la nación Guaraní. Ingeniería Forestal, destinada al aprovechamiento de los recursos naturales conexos al bosque y medio ambiente en la Amazonía. Ingeniería en Ecopiscicultura vinculada con el manejo de las fuentes hídricas que aún se encuentran en el oriente boliviano. Y finalmente, Medicina Veterinaria relacionada con el cuidado y cría de animales. En datos recientes, López, Arguelles e Ipiá (2022) señalan que el 33 % estudia Medicina veterinaria y zootecnia, 28,6 % Ingeniería forestal, 25,5 % Ingeniería de petróleo y gas natural y 12,8 % Ingeniería en ecopiscicultura.

4.3. Aspectos de los contenidos curriculares para la formación profesional

En cuanto a los contenidos de las diferentes asignaturas, cabe señalar la presencia de áreas curriculares que justificarían prácticas docentes ancladas en una matriz eurocéntrica. Pues las carreras orientadas al desarrollo económico y productivo, en escasa medida logran articularse con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas para conceptualizar, diseñar y operar los proyectos de producción y gestión en el horizonte del buen vivir.

Al parecer, la búsqueda de una sólida formación profesional enfrenta el desafío de articular «la más alta calidad académica, científica, técnica, social, humanística y empresarial» (UNIBOL, sf) con la necesidad de cuidar y proteger la Madre Tierra. Toda vez que el objetivo de la formación profesional se encuentra relacionado con el compromiso para aportar al desarrollo económico, productivo, cultural y lingüístico del Estado Plurinacional. De este modo, el «senti-pensar comunitario productivo» (UNIBOL) más allá de constituirse en un paradigma se convierte en una aspiración, un reto bajo la nomenclatura del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo del país.

Aunado a ello, en las y los estudiantes se pueden observar los estragos de una trayectoria educativa en los niveles escolarizados, la cual se ha caracterizado por la «práctica pedagógica explicadora que ha trastocado el modo de concebir el proceso de aprendizaje» (Delgadillo, 2018). En particular, cuando se trata de las materias del área técnica. Es decir, la hegemonía de occidente en educación aún se ve concretada en el carácter colonial con el que fueron concebidas las universidades convencionales y que hasta nuestros días incide en el diseño e implementación de propuestas educativas alternas o diferenciadas del eurocentrismo y la «colonialidad del saber» (Quijano, 2015).

4.4. Participación de sabios indígenas en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas

Cabe subrayar que, en los primeros años de esta IES, los procesos educativos se retroalimentaban con la participación de los sabios de las naciones Guaraní, Gwarayu, Mojeña y Monkox (Chiquitana). Según Delgadillo (2018), en cuanto a las funciones que realizaban eran varias, desde ser orientador para los estudiantes, educador, experto en lengua indígena, desempeñándose también como asesores académicos y políticos que guiaban

a los órganos de gobierno y de administración universitarios. De entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas sobresalía aquella relacionada con el rol de depositarios de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas.

Sin embargo, este diálogo de saberes entre las naciones indígenas y aquellos de occidente es todavía un desafío, en tanto esta función se ha ido visto limitada. La importancia de la función pedagógica del sabio indígena para la UNIBOL -en su creación- radicó en su potencialidad como agente intraculturizador en procesos académicos de diseño y reestructuración curricular de planes y programas académicos.

Hoy en día, la necesidad de la educación propia en el nivel superior se constituiría sobre la base de una educación anclada en el territorio de las naciones y pueblos originarios, las concepciones de la cosmovisión y el horizonte buen vivir a fin de encontrar vías alternativas al contexto neoliberal-capitalista. Para ello, las carreras y procesos de formación profesional incidirían en la transformación social de manera crítica, es decir, sin subordinarse a las lógicas del mercado y el campo laboral, pues aún prevalecen la hegemonía y las contradicciones del sistema de desarrollo económico y político occidental.

4.5. Tratamiento de las lenguas indígenas en la UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa»

La UNIBOL «Apiaguaiki Tüpa» es un escenario multilingüe que posee la mayor diversidad étnica, cultural y lingüística del estudiantado en comparación con sus homólogas. Desde la perspectiva de López, Arguelles e Ipia (2022) la cuestión de las lenguas indígenas constituye para la UNIBOL-AT un desafío importante en su propósito de desarrollar una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Por ende, la presencia de estudiantes de diversos Pueblos Indígenas exige el uso de cada una de sus lenguas en el proceso educativo, en tanto todas son oficiales en el Estado Plurinacional.

Según Delgadillo (2018) esto le significa a la institución una gran dificultad y un verdadero desafío referido al rescate y fortalecimiento de las lenguas indígenas de Tierras Bajas. Por cuanto, desde su creación, la UNIBOL AT ha atendido a estudiantes provenientes de 18 naciones indígenas, incluidos algunos estudiantes de tierras altas: aimara y quechua. Sin embargo, la complejidad para el uso y revitalización de las lenguas indígenas la universidad ha asumido este desafío estableciendo la asignatura de lengua originaria como parte del tronco común, cuyo objetivo consiste en «Recuperar, fortalecer y desarrollar la cultura, idioma y la identidad de las naciones y pueblos indígenas a través de la promoción de investigaciones; consolidar programas de enseñanza y aprendizaje de idiomas indígenas y la interacción con las comunidades lingüísticas» (UNIBOL, 2018). No obstante, el tratamiento de las lenguas indígenas en la institución muestra dificultades y limitaciones referidas principalmente a la atención adecuada de la diversidad.

López, Arguelles e Ipia (2022) manifiestan que la implementación de la propuesta educativa en la UNIBOL AT requiere docentes que hablen las lenguas de los estudiantes. Además, que hayan tenido vivencias comunitarias y que estén dispuestos a desaprender mucho de lo que aprendieron en las universidades convencionales y hasta cómo lo hicieron. Ya que, en esta IES, la lengua como vehículo de comunicación y reservorio de conocimientos ancestrales ha sido incorporada en las mallas curriculares de las carreras que ofrece, priorizando los idiomas guaraní, bésiro, gwarayu y moxeño, los más representados por el estudiantado y aquellos que cuentan con docentes que los hablan.

5. Situando el análisis comparado desde los proyectos político-pedagógicos de América Latina

La investigación desarrollada permite incentivar aproximaciones al desafío de la pertinencia epistémica, cultural y lingüística de los proyectos político-pedagógicos en el nivel superior implementados en América Latina. Por ello, se analizaron desde IES no convencionales, aquellos procesos de construcción de propuestas educativas en territorios originarios de México y Bolivia. De esta manera, fue posible analizar y comprender la Educación Superior Comunitaria (ESC).

Las acciones implementadas coadyuvaron al análisis comparado en términos de educación de las comunidades y pueblos originarios e interculturalización en el nivel superior. Como se denota, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias, reconfiguración étnica y agencia juvenil. En definitiva, con esta investigación se aporta al conocimiento y configuración de la ESC desde la agencia de los sujetos sociales y educativos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Tabla 2.
Alcances de la investigación

Actores	Pueblos originarios	Lenguas originarias	Lugar	IES	Carrera/ Programa de estudio
Estudiantes	Mixe Zoque	Ayuuk	Jaltepec de Candayoc	ISIA	Licenciatura en Educación Intercultural
Docentes	Tseltal	Tsuni otezoque	Municipio San Juan Cotzocón-mixe		
Sabias y sabios indígenas	Zapoteco	Tseltal			
Autoridades	Huave	Didza xidza Zapoteco del Rincón			
		Ombeayiüts			
Estudiantes		Zapoteco	Didza Xhidza	Santa María Yaviche	CUC
Equipo fundador			Rincón de la Sierra Juárez	Municipio Tanetze de Zaragoza	Santa María Yaviche
Docentes					Unixhidza
Autoridades educativas					Ingeniería Comunal
Autoridades comunitarias					
Estudiantes		Guaraní	Guaraní	Macharetí, comunidad de Ivo	UNIBOL AT
Docentes		Chiquitano	Bésiro Guarayu		Ingeniería Forestal
Autoridades		Guarayo	Moxeño	Municipio de Macharetí	
		Mojeño-trinitario			
		Afroboliviano			
		Leco			
		Quechua			
		Tacana			
		Aymara			
		Itonama			
		Movima			
		Mojeño-ignaciano			

Cabe mencionar que mediante esta investigación se potenció la articulación, información y prospectiva con impacto social, ya que denota la articulación de organizaciones, pueblos indígenas, autoridades e IES a fin de optimizar la implementación de políticas públicas en temas de educación propia/comunitaria e intercultural en beneficio de la población. Toda vez que la investigación identificó un conjunto de universidades de naturaleza comunitaria e indígena, cuya gestión es pública y en un caso privada; inclusive, con una cobertura de alcance regional. Las IES del estudio permiten comprender las posibilidades para una educación propia en tanto se distinguen de las universidades convencionales de corte occidental.

Tabla 3.

Ejes de análisis en la configuración de la educación propia

Ejes de análisis	IES	Mapeo de actores	Lugar
Identidad cultural Currículum: Saberes y conocimientos Comunalidad Institucionalidad universitaria Uso de lenguas originarias Agencia juvenil	ISIA	Estudiantes/ Docentes/Sabios comunitarios	Jaltepec de Candayoc Cotzocón- mixe Oaxaca, México
Expectativas universitarias Tecnologías de la Información y la Comunicación Currículum: pedagogías propias Uso de lenguas originarias Lealtad lingüística Agencia juvenil Cultura escolar Comunalidad	UNIXHIDZA	Estudiantes/ Equipo fundador/ docentes	Santa María Yaviche, Tanetze de Zaragoza Oaxaca, México
Institucionalidad universitaria Currículum: saberes y conocimientos Uso de lenguas originarias Formación docente Agencia juvenil Buen vivir	UNIBOL-AT	Estudiantes/ Docentes/ Autoridades	Macharetí-Ivo, Chuquisaca, Bolivia

En este trabajo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en el Rincón de la Sierra Juárez, Jaltepec de Candayoc, territorios situados en México y, la región del Gran Chaco en Bolivia.

En nuestra investigación, el ISIA se perfila como la instancia que permite coadyuvar a un proceso de revitalización, tanto de las culturas, como las lenguas indígenas desde

el territorio ayuuk. La Unixhidza intenta romper las barreras del eurocentrismo y avanzar hacia un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013). Actualmente, la UNIBOL tiene la visión y misión de responder con *calidad y pertinencia* al desarrollo social, económico, político y productivo del Estado.

Estas IES se inscriben en la necesidad de transitar del carácter monocultural y elitista de la universidad convencional a la pluriversidad y con ello sentar las bases para una educación superior comunitaria. Desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular cuestiona y propone diferentes formas de construir y transmitir los saberes y conocimientos. Estas universidades permiten coadyuvar a los procesos de revitalización tanto de la cultura como de la lengua originaria desde su visión y compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos, de modo acorde a los planteamientos político-pedagógicos que re-configuran el devenir que han decidido emprender para y desde los pueblos originarios de la región.

Al respecto, conviene mencionar que la implementación de una propuesta de educación propia en el nivel superior exigiría el desarrollo de pedagogías propias que retomen los saberes y conocimientos, la historicidad, la cosmovisión y el buen vivir desde sus metodologías, agentes, escenarios y procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde tal anclaje se analizó cómo las experiencias identificadas contribuyen a la construcción de una interculturalidad para la transformación social, que incida en la actuación cotidiana de los miembros de las comunidades universitarias y en el quehacer de las propias instituciones y su relacionamiento con las organizaciones, comunidades y pueblos indígenas. Hasta el momento esta investigación demuestra que la interculturalización de la educación superior latinoamericana se enfrenta a desafíos políticos, epistemológicos y pedagógicos que es necesario abordar, en tanto las instituciones de educación superior forman a las nuevas generaciones de ciudadanos y dirigentes que habrán de incidir en las transformaciones que los estados latinoamericanos requieren para reconciliarse con las características multiétnicas, pluriculturales y multilingües de las sociedades que los componen.

6. Conclusiones

La construcción de la educación propia en el nivel superior desde América Latina implica el posicionamiento de una educación autodeterminada y territorializada, pues las experiencias del ISIA y Unixhidza en México; así como UNIBOL-AT en Bolivia muestran que el planteamiento e implementación de la Universidad constituye un espacio-territorio de la comunidad, cuya base se sustenta en un currículum con pertinencia lingüística y cultural. Si bien, el tema de cobertura escolar es importante para llegar a estos escenarios, conviene destacar que en estas experiencias se desarrollan procesos de reconfiguración identitaria y agencia social comunitaria para su funcionamiento en el nivel superior.

En estas experiencias existe un intento por plantear e implementar un currículum con pertinencia cultural, lingüística y con apertura epistémica. El currículo universitario tiene sustento en la base comunal, promueve la justicia curricular y los actores asumen un papel determinante en la formación que reciben los nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios (Arguelles, 2023). Estas IES aportan de manera sustantiva al conocimiento y la configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) a partir de los procesos autonómicos y emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Si bien, los casos exitosos de revitalización de lenguas en peligro ocurren a la par del reconocimiento del ejercicio político real logrado por un grupo étnico, cultural y lingüísticamente diferenciado, dicho reconocimiento desde estas IES implica asumir cierto grado de participación, decisión y autonomía en la determinación de una política lingüística relacionada con el fortalecimiento de las lenguas de los estudiantes. En los casos de estudio, se denota que existe un esfuerzo por establecer relaciones interculturales que fomenten el inter-aprendizaje (Gasché, 2008), toda vez que las propuestas educativas necesitan de la interculturalidad para situarse en el currículo comunitario y desarrollar su propia lógica.

Los datos revelan el planteamiento señalado por Bertely (2011) respecto a que la calidad y pertinencia educativas exigen modelos de innovación relevantes, bajo control indígena, que consideren el conflicto intercultural, el ejercicio de la dominación y el desequilibrio socioambiental del planeta. A partir de la investigación, resulta crucial avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios, desde los significados profundos de las lenguas originarias para llegar a la comprensión de las pedagogías indígenas contemporáneas basadas en metodologías y criterios de validez situados, que afiancen y fortalezcan la identidad lingüística y cultural, posicionen el pluralismo epistemológico y los embates del eurocentrismo-racismo.

Como se observa en esta investigación, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias y la reconfiguración étnica de las y los jóvenes y articula su posicionamiento político. Desde las experiencias analizadas, las lenguas originarias constituyen un eje transversal en la formación profesional de las y los jóvenes. Se fomenta el uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, no solo como asignatura de la malla curricular sino en estrecha relación con la vida cotidiana de la comunidad. Las actitudes, así como la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia las lenguas originarias incide en su preservación o mantenimiento. En el ISIA, Unixhidza y UNIBOL-AT existe el compromiso por preservar, promover y revitalizar las lenguas originarias desde las generaciones que se forman en la universidad, asumirlas como parte de su identidad y en vinculación con las comunidades de origen.

Como se denota, estas IES se diferencian de las universidades convencionales, en tanto promueven la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento político-identitario hacia el buen vivir comunitario. A contracorriente de las situaciones de rechazo, exclusión y racismo que históricamente han vivenciado en los pueblos y comunidades originarias a raíz de la imposición del Estado-nación y su consecuente castellanización, el posicionamiento universitario para la educación propia responde a la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos, cubrir expectativas y demandas de la población que atienden. Ciertamente, los pueblos indígena-originarios han conseguido logros importantes en varios ámbitos de la vida social, su lucha consecuente, su adaptabilidad y habilidad para actualizar y mantener sus características étnicas, culturales y lingüísticas al mundo moderno desde otras lógicas de co-construcción del mundo-mundos, aún en tiempos pandémicos.

Asimismo, estas IES establecen alianzas interinstitucionales a nivel comunitario y regional, pues la profesionalización de las y los jóvenes se dirige a dirimir desigualdades estructurales, así como brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados. Aunado a ello, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades para el inter-aprendizaje y la colaboración intercultural. Toda vez que las y los facilitadores abordan temáticas en nivel micro y macro en el entorno, lo cual posibilita el diálogo y

la complementariedad. Y en términos del fortalecimiento de la diversidad lingüística, las acciones emprendidas nos enriquecen a todas y todos como humanidad.

Como se observa, estos casos de estudio constituyen movimientos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible otra forma de educar, educarse y hacer universidad. Estas IES apuestan por el derecho a la diferencia, la recuperación de saberes locales, el uso de las lenguas originarias, las pedagogías propias y el currículum con pertinencia cultural y lingüística. Además, la agencia social comunitaria y el papel agentivo de los jóvenes es crucial para la implementación de la propuesta educativa de dichas universidades. En esta investigación se evidencia que el involucramiento comunitario genera espacios educativos emancipados, propios: desde lo local hacia lo regional y mundial. En este sentido, mediante la acción educativa comunitariamente intencionada se concretan los proyectos etno-políticos y pedagógicos de la educación superior con pertinencia cultural y lingüística.

7. Referencias bibliográficas

- Arguelles, J. N. (2023) Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (2), 293-329. <http://org.10.54674/ess.v35i2.871>
- Arguelles, J. N. (2022) Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, No. 68, Ed. Abya Yala, 149-166. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23697/4/PIE%2068.pdf>
- Arguelles, J. N. (2021) A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología* 55-II (julio-diciembre 2021) UNAM, 53-62. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/77271/70634>.
- Arguelles, J. N. y David Delgadillo (2021) Potencialidades de los estudios comparados en la educación superior en universidades de enfoque EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Educación Superior Intercultural: voces y actores, *Revista Ichan Tecolotl*, Año 32, Número 344, Enero 2021.
- Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XX Editores.
- Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) (2023). <https://unixhidza.mx>
- De Alba, A. (1991) Sobre la determinación curricular. *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 49-62.
- Decreto 1201. *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Artículo 1*. Periódico Oficial Extra, de fecha 20/04/2020. Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXIV Legislatura Constitucional, 2020.
- Delgadillo, D. (2020). *Construcción de la educación propia en el nivel superior: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la Unibol Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*. Tesis doctoral en pedagogía, UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/o805674/Index.html>

- Delgadillo, D. (2018). “Delgadillo, D. S. (2018). *“Iyambae”: en busca de una educación superior emancipadora en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas*. *Alteridad*, 13(1), 42-55.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2008) Decreto 29664 de creación de tres universidades indígenas bolivianas. La Paz – Bolivia.
- Gil-Antón, M. (2010) Acceso a la Educación Superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En *Los grandes problemas de México. Desigualdad social*. Cortés, F. y Orlandina, O. (Coords.) El Colegio de México, A.C., 263-307
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.
- Hine, C. (2004). Etnografía virtual. UOC.
- ISIA, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2021). *Misión y visión*. <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>.
- ISIA, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2014). *Modelo Educativo*. Oaxaca: ISIA.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No 70, s/pp. <https://www.redalyc.org/journal/140/14046162006/html/>.
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25 (46), 41-66. <https://bit.ly/3S5JL3I>
- López, L. E.; Arguelles, J. N. & Ipia, R. (2022). Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe. En revisión editorial.
- Maldonado, B. (2000). Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Centro INAH Oaxaca.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, Vol. 15, N. 23, 99-112. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2010) *Ley de la educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”* N° 070.
- UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (2009). Documento de organización curricular. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Edición Área Académica UNIBOL. La Paz-Bolivia.
- Olivé, L. (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Hernández, Sergio (coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 35-50). UIEP, Ucired, UPEL.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-242). Perspectivas Latinoamericanas. Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Red Social Oficial Facebook Unixhidza (2023) Centro Universitario de Santa María Yaviche. <https://www.facebook.com/UNIXHIDZA>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <https://bit.ly/3oAusCy>
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, Cary y Grossberg, Lawrence (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, pp. 271-333. McMillan Education.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). John Wiley & Sons.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). La observación Participante. Preparación del trabajo de campo. En su *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 31-49). Paidós
- Torres, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ediciones Morata.
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (2022) La Universidad. Tejido desde la Comunalidad. <https://uaco.edu.mx/la-universidad-1/>
- Vela, F. (2008). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95) México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa.

5



La Inspección Educativa y sus funciones pedagógicas. Una comparativa nacional

The Education Inspectorate and its pedagogical functions. A national comparison

María Rodríguez Muñoz*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43192

Recibido: **4 de enero de 2025**
Aceptado: **30 de abril de 2025**

* MARÍA RODRÍGUEZ MUÑOZ: Universidad de Salamanca. **Datos de contacto:** e-mail: maria.rodriguez@usal.es

Resumen

El presente trabajo pretende poner de manifiesto la importancia de la Inspección Educativa teniendo como objetivo general analizar el impacto que tiene la IE en lo que se refiere a la progresiva evolución de las funciones, del perfil y valoración de los inspectores de educación a raíz de los cambios sociales que se han producido con el tiempo. Se comprobará mediante objetivos específicos como examinar la introducción de la IE en la normativa española, para dar respuesta a las necesidades que ha demandado la enseñanza. También se pretende contrastar las funciones que tiene la IE en función de diferentes Comunidades Autónomas y ampliar esta información con el rol que la IE tiene dentro del contexto de la Agenda Global de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 debido a que la actual ley de educación está comprometida con la Agenda y los ODS para abogar por una educación más inclusiva, aspecto que la IE debería también perseguir mediante funciones pedagógicas. Se emplea la metodología cualitativa mediante un estudio comparativo a nivel nacional que como resultado nos da la necesidad de evolucionar hacia una inspección más pedagógica centrada en una orientación y asesoramiento que escasea dentro de sus funciones. Además, la revisión bibliográfica nos muestra la repetición histórica en materia de inspección acerca del perfil de los inspectores lo que se orienta a concluir que, en la actualidad, no existe una excesiva concordancia entre el nivel educativo y el buen posicionamiento o no de la IE en un determinado país o CCAA. Asimismo, la descentralización española está provocando una creciente delegación de responsabilidades de la Alta Inspección Educativa a la IE habiendo elevadas diferencias entre las CCAA.

Palabras clave: Política de la Educación; Legislación Educativa; Supervisores estatales; Mejora Educativa; Calidad Educativa

Abstract

This paper aims to highlight the importance of Education Inspection, with the general objective of analysing the impact of EI in terms of the progressive evolution of the functions, profile and assessment of education inspectors as a result of the social changes that have occurred over time. This will be verified by means of specific objectives such as examining the introduction of EI in Spanish regulations, in order to respond to the needs that education has demanded. It is also intended to contrast the functions that EI has according to different Autonomous Communities and to expand this information with the role that EI has within the context of the Global Agenda of the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda because the current education law is committed to the Agenda and the SDGs to advocate for a more inclusive education, an aspect that EI should also pursue through pedagogical functions. Qualitative methodology is employed through a comparative study at national level which results in the need to evolve towards a more pedagogical inspectorate with a focus on guidance and counselling which is lacking in its functions. Furthermore, the literature review shows the historical repetition of the profile of inspectors, which leads to the conclusion that, at present, there is not much concordance between the level of education and the good or bad positioning of EI in a given country or Autonomous Region. Likewise, Spain's decentralisation is leading to an increasing delegation of responsibilities from the High Inspectorate to EI, with varying levels of responsibility among the Autonomous Regions.

Keywords: Politics of Education; Educational Legislation; State Supervisors; Educational Improvement; Educational Quality

1. Introducción

El recorrido normativo que la Inspección Educativa (en adelante IE) lleva bajo sus raíces resulta ser de lo más interesante. Hablamos de la evolución de la inspección de educación puesto que durante todo su recorrido histórico se intenta ofrecer una mejora de la misma con el fin de lograr que la IE esté sujeta a «mejorar el aprendizaje del alumnado, para la mejora y el éxito del profesorado y de los propios centros educativos; en definitiva, para mejorar el sistema educativo español» (Domínguez, 2019, p. 3). Ciertamente, la IE fue, es y será un espejismo pedagógico focalizado en la orientación y en el asesoramiento que esconde el control administrativo y burocrático de lo que siempre ha sido la IE (Esteban, 2019 y Moreno, 2019).

Todo lo que entendemos actualmente por IE se remonta a hechos que marcaron un antes y un después en su desarrollo, comenzando, pues, con la primera Constitución Española, la Constitución de Cádiz aprobada el 19 de marzo de 1812, también conocida como «La Pepa»; es aquí donde la IE adquiere un rango constitucional (Camacho, 2015), donde se dedica el Título IX de la Carta Magna a la Instrucción Pública, haciendo referencia el art. 366 a que «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar [...]». Por consecuencia, apenas había profesionales cualificados para que se cumpliera la disposición legal.

El causante de corregir este malestar se debe a Antonio Gil de Zárate quien empezó a ver la necesidad de que debía de existir un personal cualificado y formado para poner sobre la palestra todas las necesidades de la educación. De ahí que surgiera el 30 de marzo de 1849 el cuerpo de Inspectores de Educación (Batanaz *et al.*, 2012; Berengueras y Vera, 2019; Camacho, 2019; López del Castillo, 2020; Estefanía, 2021; Mayorga, 2000) donde se considera la actuación de este personal enfocada a la orientación pedagógica, dejando atrás la burocratización (Galicia, 2017), y consecuentemente centrada en la famosa visita de la inspección a las escuelas (De Dios, 2010 y Hernández, 2019), afirmando así que «La Inspección Educativa nace en España con carácter profesional referenciada siempre a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, a mediados del siglo XIX» (Sarasúa, 2019, p. 93). Igualmente, la IE va evolucionando a partir de este siglo «con la posterior aparición de los institutos de enseñanzas medias» (Camacho, 2015, p. 2), sin embargo, la inspección se crea para la enseñanza primaria en 1849; «para la de enseñanza media y formación profesional habrá que esperar a la segunda mitad del siglo XX» (Vidorreta, 2024, p. 3).

Será a partir de aquí cuando empecemos a ver el espejismo pedagógico del que hablábamos pues a la marcada fecha de 1849, le continua la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, la famosa Ley Moyano, publicada por el liberal ministro de Fomento Claudio Moyano (Berengueras y Vera, 2019; Hernández, 2019; Mayorga, 2000). No obstante, el calado de esta ley trae consigo un carácter meramente burocrático, civil y legal, careciendo de aspectos pedagógicos (Camacho, 2019; Castán, 2021; Esteban, 2007; Mayorga, 2000; Moreno, 2019; Sarasúa, 2019; Vázquez, 2017). Esta época conlleva las famosas visitas del inspector y los innumerables libros escritos por inspectores para evitar las malas prácticas pedagógicas en las que pudieran pecar los centros educativos (Hernández, 2019). Es la primera ley de educación en España y, a su misma vez, la primera que hace alusión en su título IV de la Inspección en el art. 294 a la necesidad de que «El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, así públicos como privados», insistiendo en dar un valor supremo a la primera enseñanza, donde en su art. 297 de dicho título, reluce que «En la primera enseñanza,

el Gobierno vigilará, por medio de sus Inspectores especiales, en todos los ramos, sin distinción, por medio de Inspectores generales de Instrucción pública. [...]» o en su art. 299, «En cada provincia habrá un Inspector de escuelas de primera enseñanza; [...]», así como en el art. 303, «Los Inspectores provinciales visitarán las escuelas de primera enseñanza [...]».

Yendo un paso más allá, y adentrándonos en la segunda mitad del siglo XX, con la Institución Libre de Enseñanza -en adelante ILE- (1876-1939), situada entre la Restauración Borbónica y II República española, de la mano de Francisco Giner de los Ríos, la IE se embebe de un carácter pedagógico (Hernández, 2019). Siendo uno de los periodos históricos más relevantes para la inspección, sumándole a ello la creación en 1900 de la oposición al cuerpo de inspectores, incorporándose la mujer en 1913 (Castán, 2019, 2021; Flecha, 2018; Mayorga, 2000), momento en el que «se crearon las primeras plazas para inspectoras en los distritos universitarios [...] procedentes de la primera promoción de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio» (Sonllea y Sanz, 2022, p. 954).

En definitiva, todo este movimiento educativo comprendido durante el siglo XX se encargó de difundir ideas pedagógicas viéndose reforzadas con el Decreto de organización de la Inspección de Educación de 2 de diciembre de 1932, convirtiéndose en el «nuevo Reglamento de la Inspección de Primera Enseñanza» (Batanaz *et al.*, 2012, p. 24). Sin embargo, los innumerables avances dados en educación en general, y en la IE en particular durante estos años se ven frenados y eliminados con el golpe militar del ejército franquista (1936-1939) (Galicia, 2017). Dividiéndose el país en dos, por lo que se abre un doble modelo del sistema educativo en función del frente al mando en la provincia, llegando a tener cada zona en conflicto sus propias normativas (Batanaz *et al.*, 2012). Cabe resaltar que en las zonas franquistas se impuso la Orden Ministerial de 20 de enero de 1939 donde los inspectores se encargaban de la «vigilancia y control político y técnico» (Hernández, 2019, p. 72). Durante el periodo dictatorial, se redactó la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias de 26 de febrero (Berengueras y Vera, 2019) donde se observa la vigilancia y el control. En los últimos años de la Dictadura se dictó la Ley General de Educación de 1970 que refuerza los distintos cuerpos de inspectores y sustituye a la Ley Moyano, sirviendo como ayuda para la evolución de la Inspección (Galicia, 2017) al contar con un carácter reformista (Mayorga, 2000).

Entrada la transición política española con el «gobierno de Adolfo Suárez con UCD (1976-1981)» (Hernández, 2019, p. 76) se desarrolla la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE 1980), primera ley de educación enmarcada dentro de la democracia, y, por lo tanto, postconstitucional que es la base para que unos días más tarde se elabore la Ley 31/1980, de 21 de junio, de creación del Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional dedicada a los inspectores de educación con un perfil tanto burocrático como pedagógico. Con la Constitución Española de 1978 se establece que la IE es una consecuencia necesaria del derecho a la educación (Esteban, 2019; Galicia, 2017; Sarasúa, 2019), empezando el constante juego político en educación pasando por diferentes leyes educativas que afectarán a la IE -Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE (1985)); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE (1990)); Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE (1995)); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE (2002)); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE (2006)); Ley Orgánica 8/2013,

de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE (2013)); Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE (2020))-.

Siendo la más reciente la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de educación, conocida como LOMLOE, la cual viene a «asentar», con algunas pequeñas modificaciones como el «Conocer, supervisar y observar todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso» (LOMLOE, 2020, art. 153, a), o añadiendo apartados como «Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente» (LOMLOE, 2020, art. 153, e) a la institución de la IE, lo que nos muestra una inspección burocrática y poco pedagógica.

Con esto último, podríamos barajar la idea de si realmente está ejerciendo una función para la sociedad o si se trata de un mero reajuste político-burocrático. Esto se puede comprobar con las funciones que asigna la LOE (2006), con las modificaciones que establece la LOMLOE (2020), al cuerpo de inspección, pero que realmente no viene a revelar algo novedoso en la inspección siguiendo sin saber realmente «cuál es su misión o su papel en el sistema educativo» (Sarasúa, 2019, p. 92). Lo cierto es que

«Los sistemas educativos no pueden ignorar las demandas de una sociedad cada vez más compleja [...]. En este escenario, la inspección debe priorizar las actuaciones que impulsen la introducción de innovaciones educativas en los centros, y también evaluar su repercusión en el aprendizaje de los alumnos». (Alcalá, 2018, p. 34)

No obstante, la función que ha predominado y predomina en España no está enfocada en las necesidades y expectativas que demanda la sociedad, sino en las aportaciones que desde las altas esferas se impone a través de la normativa, lo que termina siendo un error puesto que si parafraseamos a Estefanía (2021), vemos que se pone el foco en controlar el cumplimiento de la norma, más que en la mejora del sistema educativo, de ahí la importancia de tratar en este momento el tema de la IE en el contexto de la Educación Obligatoria, al pretender analizar las funciones mediante la normativa actual.

Aunque en ocasiones nos olvidemos de la figura del inspector de educación debido a su poca presencia en el centro educativo, debemos de ser conscientes de que realmente existe y de que es una figura que pretende contribuir a «proporcionar a todos la mejor educación y a la mejora de la escuela, ofrecer a la ciudadanía, a familias, profesorado, equipos directivos, alumnado, administración educativa, colectivos sociales... la garantía de sus derechos» (Ortells, 2018, p. 24).

Llegados hasta aquí, y siendo real la crisis de identidad de la IE (Sarasúa, 2019) es propósito de este trabajo reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿son las funciones pedagógicas de la IE un mito o una realidad activa en los centros educativos?

2. Las funciones de la IE en materia de educación obligatoria

En el presente artículo se ha elaborado una comparativa de funciones de la IE poniendo la mirada en el funcionamiento de la inspección en el escenario local. Para lograr este

propósito es primordial el situar cómo se ha forjado la IE en España, lo cual resulta ser una tarea peliaguda debido al largo recorrido de una institución con más de un siglo de historia donde las concepciones sobre la inspección de educación iban cambiando, en función de los poderes públicos y la definición que le daba el Estado (Camacho, 2015). Con ello, se afirma que la IE ha ido caminando por un camino complejo donde las funciones y características de la inspección iban cambiando, aunque «siempre ha cumplido las funciones que le han sido encomendadas» (Sarasúa, 2019, p. 92).

Como hemos visto, con el paso del tiempo la función predominante de la inspección iba reformulándose en base a la alternancia de poder o normativa. Actualmente resaltan cinco funciones que son rescatadas de su evolución histórica, contando con las funciones burocráticas, de evaluación, de supervisión escolar y de orientación donde se incluye el asesoramiento (Martínez, 2020; Romero, 2019; Sáenz, 2022; Tébar, 2018). A continuación, se procede a situar brevemente la característica principal que guarda cada función dentro de la inspección para así poder comprender la situación inspectora en la que se encuentra esta institución.

En cuanto a la función burocrática, se trata de aquella función por la que los inspectores de educación se ven absorbidos, es más, la «burocratización está mal vista tanto por los inspectores como por los centros que desean tener una inspección donde pesen más las funciones de colaboración y asesoramiento, e incluso de supervisión» (Romero, 2019, p. 187). Consecuentemente, el personal inspector deposita mucho tiempo «cumpliendo una función mayormente burocrática, que desaprovecha el potencial de mejora que podía (y debía) desempeñar» (Bolívar, 2018, p. 14). Por lo tanto, estos autores consideran que son tareas basadas en satisfacer el cumplimiento de las políticas educativas, así como de los documentos del centro escolar. Ciertamente, la función burocrática revela la rendición de cuentas, es decir, «proporciona seguridad y garantía a los ciudadanos de que los fondos invertidos en la educación se están empleando de forma efectiva. Por todo ello, no ha lugar a que la Inspección renuncie a esta función» (Tébar, 2018, p. 6). Observamos pues, que esta función es meramente un control que garantiza el cumplimiento de la normativa de turno vigente, pero es también la encargada de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes (Martínez, 2020). Sin embargo, es necesario repensar esta función para encaminarla «no tanto hacia el control de la norma sino hacia la mejora» (Estefanía, 2021, p. 7). En pos de mejorar el sistema, se promueve apostar por una nueva gobernanza, o, mejor dicho, postburocracia encargada de promover la eficacia y efectividad que debería tener la IE, centrada *ad hoc* en los resultados obtenidos que satisfaga la rendición de cuentas (Bolívar, 2018).

Respecto a la función de evaluación, es una tarea que incumbe tanto a la AIE como a la IE y así queda recogida en la normativa actual al ser «uno de los instrumentos más eficaces para la mejora de la calidad de la educación» (Tébar, 2018, p. 14). La evaluación es necesaria para examinar los puntos de fortaleza y amenaza que tiene cada centro educativo, así como la necesidad de evaluar a los alumnos y a los profesores, el currículo, o incluso, la didáctica que emplea el centro, para que con la evaluación se logre llegar a una mejora; por ende, la función evaluadora cuenta con una relación directa con la función de control (Domínguez, 2019; Tébar, 2018).

La función de supervisión se asemeja a las actividades de control, ya que los inspectores se encargan de supervisar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen correctamente para que se pueda garantizar el cumplimiento del currículo (Esteban, 2007; Martínez, 2020). Asimismo, la IE es la encargada de supervisar el ejercicio docente,

así como de la práctica de todo el personal que participa en el centro, además de ver el funcionamiento del centro y de los programas con los que cuenta (LOMLOE, 2020). Consecuentemente, con la supervisión se pretende «garantizar los derechos y deberes de quienes participan en la Educación, con la mirada puesta en su mejora, en el aumento de la cantidad y calidad de aprendizajes valiosos [...] de los niños y jóvenes, en condiciones de equidad» (Ortells, 2018, p. 27). Pero claro, si la supervisión no es proactiva de poco o nada sirve el supervisar si no se realiza un control después de la misma (Domínguez, 2019), dicho con otras palabras, las actuaciones de supervisión deben de estar «más contextualizadas mediante un liderazgo distribuido implicando a los centros en los procesos y en resultados que alcanzan, haciendo el seguimiento de sus planes y programas, asesorando al profesorado, equipos directivos y comunidad educativa» (Estefanía, 2021, p. 11).

Con relación a la función de orientación, se establece que los inspectores deben de colaborar con los agentes que, por su naturaleza, se dedican a esta función, respaldando «a los servicios de orientación como apoyos indispensables en los centros para el desarrollo de procesos y adaptaciones curriculares inclusivas [...] que permitan a todos adquirir un grado óptimo de competencias clave necesarias para la vida» (Romero, 2018, p. 58). Se trata de una de las funciones más encaminadas hacia el carácter pedagógico y en la que se establece la relación entre los centros y la administración (Estefanía, 2021). Además, es una función realmente necesaria por lo que establece la LOMLOE (2020) en el art. 151 letra h) «Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación».

Finalmente, la función de asesoramiento apenas está recogida por la normativa actual pasando a ser esta función desarrollada por las Comunidades Autónomas (en adelante CCAA) (Sáenz, 2022). Aun así, podemos decir que, la función de evaluación no tiene sentido dentro de una inspección pedagógica si no se ve apoyada por la función de asesoramiento puesto que «es necesario un asesoramiento para modificar la situación de partida» (Tébar, 2018, p. 8), una situación poco favorable que requiere ser asesorada para mejorar los diferentes aspectos carentes del centro educativo (Domínguez, 2019; Estefanía, 2021; Morales, 2022). De igual modo, es una función que «tiene esencialmente un carácter preventivo, contextualizado y adaptado a las necesidades detectadas» (Morales, 2022, p. 21). Mismamente, y de acuerdo con Tébar (2018), recordemos que el inspector es «difusor de buenas prácticas que han resultado positivas en la resolución de problemas o en la mejora de la práctica docente (p. 11). Si bien, se trata de una función que debe ser coordinada por diferentes entes que se encuentran movidos por la mejora de la calidad de la educación (Domínguez, 2019).

Estas últimas funciones con las que cuenta la IE -evaluación, supervisión y orientación/asesoramiento- son las que propician, por un lado, el funcionamiento del sistema educativo, y, por otro lado, la mejora del mismo (Sáenz, 2022).

3. Diseño y metodología de la investigación

Como hemos visto, la IE ha tenido un largo recorrido lleno de cambios en las funciones que desarrollar. En la presente investigación se ha querido profundizar en este tema para comprobar cómo se encuentra la IE a nivel local. Para ello, se han analizado las funciones actuales que tiene la inspección en España, para así, pasar a comprobar cómo es el desarrollo de esas funciones dentro de algunas CCAA. España cuenta con funciones

burocráticas, de evaluación, de supervisión escolar y de orientación donde se incluye el asesoramiento (Martínez, 2020; Romero, 2019; Sáenz, 2022; Tébar, 2018).

Se trata de un estudio de Comunidades Autónomas. Se ha decidido hacer una breve síntesis a modo de comparativa de tres CCAA elegidas a través de los resultados obtenidos en los estudios PISA 2022, para ello, se ha elegido la comunidad de Castilla y León por ser la CCAA con mayor puntuación en cada uno de los rendimientos medidos, superando con creces la puntuación tanto de la OCDE, de la UE y de España; también se ha considerado pertinente seleccionar Extremadura al ser una comunidad que se queda a las puertas, en más de una ocasión, de alcanzar la puntuación de España; y finalmente, se ha optado por Canarias al ser una de las comunidades que mantiene un equilibrio entre las puntuaciones y que se encuentra fuera de la península ibérica (OCDE, 2023). Esto se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.
Rendimiento medio en matemáticas, lengua y ciencias por condición de inmigrante en PISA 2022

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Nativos	Inmigrantes	Nativos	Inmigrantes	Nativos	Inmigrantes
Promedio OCDE	479	448	483	442	492	454
Total UE	483	440	485	439	494	445
ESPAÑA	481	448	483	451	492	456
Castilla y León	506	459	504	474	512	471
Extremadura	472	436	472	442	483	436
Canarias	450	446	472	452	478	462

Fuente. Elaboración propia a través de la información extraída de PISA 2022.

La pertinencia de realizar un estudio comparativo de la IE en diferentes CCAA se debe a que, como indican García-Ruiz *et al.* (2025) y Rodríguez-Martínez (2025), la Educación Comparada cada vez es más multidimensional, teniendo lugar en ella la inspección de educación para ver las casuísticas que se dan en función de la región analizadas mediante la legislación de la política educativa local.

El procedimiento seguido para llevar a cabo la comparación y el análisis de estos aspectos es el siguiente. Se ha optado por seguir el método comparado de Ferrer (2002) quien reformuló el método clásico de Bereday, por lo que se seguirán las cinco fases. Primeramente, en la fase pre-descriptiva situamos el objeto de estudio que es la labor de la Inspección Educativa en cuanto a las funciones de orientación y asesoramiento, analizando a su vez si en los documentos legislativos de cada comunidad se hace alusión a los ODS. Adquirimos una visión general de la problemática que nos permite plantearnos la hipótesis. Se considera que los resultados que las CCAA puedan adquirir en pruebas estandarizadas como PISA no tiene relación con el buen posicionamiento o no de las funciones de la IE de una u otra comunidad. Por lo tanto, se puede encontrar buenos resultados en la prueba de evaluación, pero contar con una IE pobre (Goretti, 2025).

Seguidamente, nos situamos en la fase descriptiva. Con relación a la temática que se procede a comparar vemos que la ley estatal de educación reconoce «la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos» (LOMLOE, 2020), lo cual se viene relacionando con una

de las funciones que atribuye la LOMLOE (2020) a la IE -supervisar, evaluar, controlar, conocer y observar- entre los arts. 151 y 153 comprobamos que los inspectores «en todas las administraciones educativas, tendrían la capacidad para supervisar y evaluar programas que desarrollen el ODS-4» (Negrín y Marrero, 2021, p. 29). Asimismo, la aportación que realizan estos dos literatos se encuentra sustentada por el art. 151 letra e) «Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley» (LOE, 2006). Por lo tanto, si con la Agenda 2030 y con el desarrollo de los ODS se mira hacia una educación más inclusiva, es la IE, la protagonista que garantizará la equidad del sistema educativo (García, 2021).

A continuación, se pasará a la fase interpretativa que nos permite interpretar todos los datos educativos que hemos expuesto anteriormente, pretendiéndose hacer un análisis explicativo de los datos recopilados (Ferrer, 2002). Por lo tanto, se procede a realizar la comparativa. Aclarar que la información para la comparativa global se ha obtenido de la normativa actual de cada país analizado, asimismo, se ha visto producente hacer una revisión literaria que ayudara a simplificar ciertas ideas. Sin embargo, para la comparativa local se han revisado leyes, decreto y órdenes.

4. Resultados del Contexto Nacional

4.1. Estudio de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Castilla y León rige la IE a través del Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León. En este decreto se afirma que la IE es el factor fundamental para la mejora de la calidad de la educación y su actuación ha de dar respuesta a los aspectos relevantes de la gestión educativa de los centros docentes y de los servicios educativos, así como a requerimientos de carácter curricular y a los propios de los distintos niveles educativos (BOCYL, núm. 148, 3/08/2004). Este decreto se ve desarrollado por la Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio donde se establecen las actuaciones de la inspección, así como de las visitas de inspección o incluso de la evaluaciones que deben de realizar.

Sin embargo, ni en el decreto ni en la orden se hace alusión al asesoramiento y a la orientación, teniendo que recurrir como última estancia a la Orden EDU/1225/2023, de 23 de octubre, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la inspección educativa en Castilla y León para los cursos académicos 2023/2024, 2024/2025 y 2026/2027, donde mínimamente se establece que la IE se encargará de «orientar en las medidas que favorezcan la convivencia y al resolución de conflictos, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación» (BOCYL, núm. 209 de 31/10/2023).

En Castilla y León, la función de asesoramiento se encuentra unida a la de supervisión, de ahí que las funciones de la IE en esta comunidad sea la de «asesorar y supervisar en los centros educativos la implantación de las modificaciones normativas que se producen» o «la implantación de nuevas normativas». Sin embargo, entre las funciones que se pueden considerar más pedagógicas en relación al asesoramiento sería la de «formación de los equipos directivos de todas las etapas y enseñanzas» (BOCYL, núm. 209 de 31/10/2023).

En la Orden EDU/1225/2023, de 23 de octubre, como tal, no hace mención a la Agenda 2030, pero podemos extrapolar del punto 2 referido a los principios y enfoque estratégico del modelo de actuación de la IE de Castilla y León que «La Inspección

Educativa debe garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de las personas» (BOCYL, núm. 209 de 31/10/2023) este principio se podría relacionar con la Agenda 2030 y, concretamente, con los ODS 4, 10 y 16 (Negrín, 2021).

4.2. Estudio de la Comunidad Autónoma de Extremadura

En Extremadura, la IE cuenta con una gran relevancia al ser tenida en consideración en la propia ley de educación extremeña, la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. En el Título VIII, capítulo IV de la ley establece el art. 181 que se encuentra dedicado específicamente a la IE, donde en su apartado primero se fundamenta que la inspección se encargará de «asegurar la observancia del ordenamiento jurídico, garantizando el disfrute de los derechos y el cumplimiento de los deberes de quienes intervienen en los procesos de la enseñanza, así como para favorecer la consecución de los objetivos del sistema educativo» (BOE, núm. 70, de 23/03/2011).

La propia ley de educación extremeña recoge la función de asesoramiento que, como en el caso de Castilla y León va unida a la supervisión, encontrando así en el Título VIII, capítulo IV, art. 182 que una de las funciones de la IE será el «asesorar y supervisar la función directiva, la práctica docente y los planes de mejora en la búsqueda de la excelencia educativa» (BOE, núm. 70, de 23/03/2011). Además, los inspectores de esta comunidad deberán, según lo establecido en el Decreto 61/2023, de 24 de mayo, por el que se regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Extremadura en el capítulo II, sección 2ª, art. 9, asesorar y colaborar con el Inspector General en el desarrollo de las funciones de este último (DOE, núm. 102, de 30/04/2023).

El último referente que encontramos sobre el asesoramiento se sitúa en la resolución de 31 de julio de 2023, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueba el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de Extremadura para el trienio 2023-2026 donde se establece que el inspector deberá de «asesorar e impulsar la divulgación de las buenas prácticas desarrolladas y acreditadas en los centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema educativo, así como de las innovaciones educativas» (DOE, núm. 154 de 10/08/2023).

Esta comunidad incide poco en la función de orientación puesto que en relación con lo expuesto en la Ley 4/2011, de 7 de marzo hace alusión a la orientación con el fin de promover el principio de igualdad de oportunidades y el respeto a los demás. Respecto al Decreto 61/2023, de 24 de mayo en el capítulo II, sección 2ª, art. 8 letra d) la orientación que realizarán será para la elaboración del Plan Director de Actuación y de los planes generales anuales, con la colaboración de los inspectores jefes o inspectoras jefas provinciales (DOE, núm. 102, de 30/04/2023).

En los resultados de PISA (2022) se puede observar que, efectivamente, Extremadura se quedó a las puertas de alcanzar la puntuación de España, por lo que, con la resolución de 31 de julio de 2023 se pretende lograr

«la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza, orientada al éxito educativo del alumnado, mediante la supervisión y evaluación de los distintos elementos, aspectos y ámbitos del sistema educativo, así como el necesario asesoramiento, orientación e información de los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones». (DOE, núm. 154 de 10/08/2023)

Con lo cual, observamos que Extremadura pretende mejorar los resultados de PISA apostando por la IE, de hecho, es una de las CCAA que mayor importancia le da a la inspección contando con Ley, Decreto, Resoluciones y Ordenes que regulan el servicio de la IE. Pero ya no solo eso, sino que también pretende mejorar dichos resultados colaborando con la Estrategia de la UNESCO 2030 con el fin de Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida. Con esto es como pretenden mejorar los resultados en PISA. A continuación, en la Tabla 2 se pueden observar los ODS por los que los inspectores de educación extremeños deberán de abogar.

Tabla 2.
Relación de los ODS y la IE de Extremadura

ODS	Estrategia de aplicación
ODS 4: Educación de calidad.	La IE puede mejorar la calidad de la educación asegurándose de que se cumplan los estándares y políticas educativas, evaluando la eficacia de los programas educativos y proporcionando retroalimentación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
ODS 5: Igualdad de género	La IE puede monitorear y abordar la igualdad de género en el sistema educativo, asegurándose de que tanto niñas como niños tengan igualdad de oportunidades en el acceso y la calidad de la educación.
ODS 10: Reducción de las desigualdades.	La IE puede identificar brechas en el acceso a la educación y en los resultados académicos, y trabajar para reducir las desigualdades socioeconómicas y geográficas.
ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.	La IE puede contribuir a la promoción de una educación inclusiva y equitativa, que fomente la ciudadanía activa, los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos.
ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos.	La IE puede colaborar con otras instituciones y actores educativos para fortalecer el sistema educativo y abordar los desafíos en la implementación de la Agenda 2030 en el ámbito educativo.

Fuente. DOE, núm. 154 de 10/08/2023. Elaboración propia.

Se observa pues una gran diferencia en cuanto a la consideración de los ODS del plan que se desarrolló hace dos cursos, respecto al actual, puesto que en el pasado Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de Extremadura (DOE núm. 143 de 24/07/2020) se recoge solo «una referencia de la Agenda 2030 en el Plan Director mediante la contribución de la UNESCO» (Negrín, 2021, p. 31), pudiendo afirmar así que Extremadura se ve especialmente comprometida dicha Agenda.

4.3. Estudio de la Comunidad Autónoma de Islas Canarias

En Canarias, la IE tiene cierta importancia puesto que el servicio de IE viene recogido en rango de ley, concretamente en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Su título I, capítulo III, art. 18 establece que «Los planes de actuación serán públicos y establecerán las acciones de supervisión, evaluación, asesoramiento e información que deberán realizar los inspectores e inspectoras de educación, dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza» (BOC, núm. 152, de 07/08/2014). Es en el

Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias donde aparece la función de la IE y que es el «contribuir a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo y asegurar el cumplimiento de la legalidad para la mejor garantía de los derechos» (BOC, núm. 97, 22/05/2009).

La función de asesoramiento viene recogida tanto en la Ley 6/2014 como en el Decreto 52/2009 y se encuentra relacionada con la función de orientación, como es el caso de la función e) «asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y obligaciones, mediando en las situaciones de desacuerdo que pudieran desembocar en conflictos» o la h) «Orientar y asesorar a equipos directivos, responsables de servicios educativos, órganos colegiados y órganos de coordinación docente en el ejercicio de sus derechos y obligaciones (Decreto 52/2009, cap. I, art. 3). Mientras que, en la Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, se desarrolla la función de asesoramiento en relación con la resolución de conflictos, encontrando así, en el cap. I, art. 19 apartado cuarto que la función de asesoramiento en estas ocasiones irán «encaminadas a asesorar al personal docente y no docente, las asociaciones del alumnado y de padres y madres de alumnos, sobre sus derechos y obligaciones» (BOC, núm. 107, 01/06/2011).

El Plan de Trabajo General de la Inspección Educativa para el cuatrienio 2021/2022 – 2024/2025, está elaborado en función a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos estratégicos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (en adelante CEUCD). Los objetivos que se ven especialmente incluidos son el ODS 4 y el 5 puesto que los objetivos estratégicos (en adelante OBEST) de la CEUCD establece el OBEST1: Mejorar la calidad, la equidad y la inclusión en el sistema educativo canario para llegar a la media española y europea; teniendo la inspección que cumplirlo contribuyendo a que se implementen medidas que favorezcan la calidad, la equidad, la igualdad y la inclusión en el sistema educativo canario mediante «la supervisión, evaluación y control, desde el punto de vista pedagógico y organizativo» (LOMLOE, 2020). Comprobando así que es una CCAA que se preocupa por la educación que proporciona y se ve comprometida con los resultados que obtiene en PISA, intentando mejorar especialmente con «la inclusión, la equidad y la calidad educativa» (Negrín, 2021, p. 32).

Como resultado vemos que realmente se cumple con la hipótesis de partida debido a que PISA revela diferencias entre todas CCAA, comprobándose que no existe una relación entre los buenos resultados de PISA y las funciones del inspector de una u otra CCAA y que, por lo tanto, el nivel educativo y la inspección no guarda conexión, o al menos, no en la actualidad.

5. Discusión

El interrogante al que aludíamos al inicio del trabajo acerca de si las funciones pedagógicas de la IE era una realidad o un mito normativo se observa y se da respuesta en la presente investigación gracias a la abundancia literaria, investigadora y científica por la que muchos autores se han visto proactivos para dar respuesta y hacer ver que sí es real. La respuesta al interrogante se puede ver reflejada, sobre todo, con el estudio comparado a nivel nacional.

Podemos observar que en España se pretenden propulsar la función de asesoramiento en la IE. Aun así, por más que sea una función de buena praxis, debido a que con ella se puede llegar a mejorar tanto la práctica docente como la calidad de los centros; se convierte en un espejismo, al comprobarse que la IE está excesivamente cargada tanto de la función burocrática como de la función de supervisión, donde se supervisa la práctica de todo el personal que participa en el centro, así como de los programas y planes que se realizan en él.

Ahora bien, en lo que respecta al estudio comparado de las CCAA vemos que ciertamente la LOMLOE (2020) nos indica la necesidad de comprometernos con la Agenda 2030, consiguiendo esto a través de la educación. En la Ley se establece la necesidad de que las CCAA elaboren un plan de actuación en base al ODS 4, convirtiéndose así la IE en una realidad presente tanto en el Estado en general, como en las CCAA en particular. De manera contradictoria, nos encontramos con la existencia de trabas al haber comunidades, como es el caso de Castilla y León, donde no se menciona expresamente ni la Agenda 2030 ni los ODS. Por ende, aunque PISA muestre diferencias entre todas las CCAA, comprobamos que no existe una relación entre los buenos resultados de PISA y las funciones del inspector de una u otra CCAA y que, por lo tanto, el nivel educativo y la inspección no guarda conexión, o al menos, no en la actualidad. Se ve la necesidad de que la IE de cada una de las comunidades abarquen la Agenda 2030, pues la inspección tiene que evolucionar y centrarse en los ideales de la Postmodernidad (Rodríguez-Martínez, 2025), aspecto al que se viene a asemejar con la Educación Comparada, no pudiendo «renunciar a la innovación educativa como principio inexcusable desde el que seguir avanzando y, por ende, imaginando la educación en los nuevos escenarios en los que se ha de posicionar» (García-Ruiz *et al.*, 2025, p. 27).

Además, vemos que históricamente la IE ha ido «mejorando» en base a la historia, llegando a poder establecer en la actualidad una real delegación de funciones de la AIE a la IE. Gracias a la descentralización del Estado español, las CCAA están obligadas a asumir esta responsabilidad para favorecer a la existencia de una real inspección que aboga por la «mejora» de la educación. Y si entrecomillamos mejorando es debido a que esta mejora puede entenderse tanto en un sentido negativo como positivo: por un lado, es positivo debido a la proliferación, por parte de las diferentes regiones, de la regulación inspectora a través de diferentes tipos de documentos jurídicos; pero, negativamente, no son pocos los casos en que la calidad de este desarrollo ha sido baja y poco detallada.

Se destaca es la inexistencia de la función de orientación en los países analizados, siendo esta poco atendida en España lo que resulta chocante debido a que la LOMLOE (2020) manifiesta cierto interés por esta función, además de haberse comprobado en la revisión literaria que son los propios inspectores los que ven la necesidad de que sus funciones tengan un calado pedagógico. Si bien, las CCAA no hacen incisión en esta función, hablándose, poco o nada, de la orientación.

Asimismo, paradójicamente la normativa cada vez tiene una mayor tendencia a la burocratización de las funciones de la IE. Tanto la sociedad como el propio sistema educativo están demandando una inspección eminentemente práctica y capaz de poder transformarse según las exigencias sociales y educativas del país. Por esto mismo se observa una repetición histórica en materia de IE. Con el RD de 1849 la inspección cuenta con funciones pedagógicas, siendo sustituida por la Ley Moyano de 1857, que situaba a la inspección con una función meramente burocrática, teniendo que llegar el surgimiento de la ILE (1876-1939) para cambiar las creencias de lo que se entendía que era una buena

inspección y situar a la misma con un carácter pedagógico. Con todo esto, podemos llegar a pensar en si realmente la inspección se convertirá en un mito de lo que en un principio el RD de 1849 y la ILE prometieron que sería, y por lo que, la LOMLOE aboga acerca de la mejora de la calidad del sistema educativo.

Finalmente, es de adecuado razonamiento el recordar lo que Vega y Relea (1970) se cuestionaba la Inspección Educativa -en aquel momento Inspección Técnica-: «¿Quedará mermada en sus atribuciones o en sus funciones?» (p. 22). A lo que respondió:

«Vaya por delante en las respuestas a esas cuestiones nuestra afirmación rotunda de que la inspección Técnica y sistemática de la enseñanza en todos sus ciclos (no solamente en el básico o primario) es absolutamente indispensable para garantizar el mayor rendimiento posible del sistema educativo de que en cada caso se trate». (Vega y Relea, 1970, p. 22)

Pero esto no significa que la IE no deba de evolucionar, dejando de lado el *statu quo* que en este ámbito de la educación siempre se ha tenido al considerar, de manera errónea, que lo que realmente sirve para avanzar y evolucionar es la repetición constante de los actos, pero «Pensar así supone no establecer ninguna diferencia esencial entre virtudes y costumbres» (Ahedo *et al.*, 2025, p. 129).

6. Referencias Bibliográficas

- Ahedo Ruiz, J., Rumayor, M. y Millán-Ghisleri, E. (2025). Comparación epistemológica entre el qué y el quién en el desarrollo de virtudes. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 126-140. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.46.2025.41714>
- Alcalá Ibáñez, M.L. (2018). El papel de la inspección en la mejora y transformación de la escuela. La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica. En L. Alcalá, A. Bolívar, E. Cologe, J.L. Castán, X. Chavarría, A. Lorente, M^aJ. Mendonar, A. Ortells y C. Romero (Cols.), *La inspección, entere la intervención administrativa y la pedagógica* (núm. 24, pp. 34-37). Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa.
- Batanaz Palomares, L., Álvarez Castillo, J.L., Jiménez Eguizábal, J.A. y González González, H. (2012). La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil. Impacto de los procesos de depuración sobre el escalafón de 1935. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (229), 21-38.
- Berengueras Pont, M.M. y Vera Mur, J.M. (2019). La organización de la Inspección de Educación en España. *Aula*, 25, 117-128. <https://doi.org/10.14201/aula201925117128>
- Bolívar Botía, A. (2018). La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica. En L. Alcalá, A. Bolívar, E. Cologe, J.L. Castán, X. Chavarría, A. Lorente, M^aJ. Mendonar, A. Ortells y C. Romero (Cols.), *La inspección, entere la intervención administrativa y la pedagógica* (núm. 24, pp. 10-18). Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa.

- Camacho Prats, A. (2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el Antiguo Régimen. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (38).
- Camacho Prats, A. (2019). La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula*, 25, 105-115. <https://doi.org/10.14201/aula201925105115>
- Castán Esteban, J.L. (2019). La institución libre de enseñanza y el real decreto de organización de la inspección de 1913. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (52).
- Castán Esteban, J.L. (2021). La investigación sobre la historia de la inspección de educación en España. Balance y perspectivas. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 219-245.
- Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Constitución Política de la Monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812. https://congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf
- De Dios Martín, F. (2010). Las visitas de inspección a las escuelas primarias en la provincia de Sevilla. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (24), 99- 113.
- Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2009/097/boc-2009-097-003.pdf>
- Decreto 61/2023, de 24 de mayo, por el que se regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Extremadura. <https://doe.juntaex.es/eli/es-ex/d/2023/05/24/61/dof/spa/pdf>
- Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León.
- Decreto de organización de la Inspección de Educación de 2 de diciembre de 1932. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/342/A01684-01689.pdf>
- Domínguez Guerra, R.M. (2019). Los ejes principales de la inspección de educación al servicio de la mejora de los centros docentes. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (53).
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, (6).
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Estefanía Lera, J.L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (36), 130-172. <https://doi.org/10.23824/ase.voi36.736>

- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Flecha García, C. (2018). La Inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas. *Historia Caribe*, 13(33), 179-217. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.8>
- Galicia Mangas, F.J. (2017). El Régimen Jurídico de la Inspección de Educación. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (49-50), 152-195.
- García Rodríguez, Y. (2021). Educación inclusiva y discapacidad: retos y acciones para la inspección educativa. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (61). <https://doi.org/10.52149/Sp21/61.4>
- García-Ruiz, M., Martínez Usarralde, M.J. y Espejo Villar, B. (2025). Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿Reimaginar la Educación Comparada e Internacional? *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 20-41. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.46.2025.42574>
- Goretti Alonso-de-Castro, M. (2025). El valor de los marcos de evaluación y la inspección educativa. *Supervisión 21*, (75). <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/830/1700>
- Hernández Díaz, J.M. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula*, 25, 59-89. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019255989>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura (BOE, núm. 70, de 23/03/2011). <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2011/03/07/4/con>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC, núm. 152, de 07/08/2014). <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2014/07/25/6/con>
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1953/058/A01119-01130.pdf>
- Ley de 31/1980, de 21 de junio, de creación del Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional. <https://www.boe.es/eli/es/l/1980/06/21/31>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica de 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>
- López del Castillo, M.T. (2020). La inspección de los centros privados de segunda enseñanza en la España Isabelina (Primera parte 1821-1856). *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (56).
- Martínez Serrano, M.C. (2020). La mejora de los logros escolares: La medida y valoración de la inspección educativa. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046223840>
- Mayorga Manrique, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*. Grupo Santillana de Ediciones.
- Morales Barberá, S. (2022). Análisis de la función f) asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (64). <https://doi.org/10.52149/Sp21/64.2>
- Moreno Guerrero, A.J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Negrín Medina, M.A., y Marrero Galván, J.J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.voi35.709>
- OCDE (2023). *Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación*, PISA, Editorial OCDE, París. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Orden de 22 de mayo de 2011, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, núm. 107, 01/06/2011). <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/107/002.html>
- Orden EDU/1225/2023, de 23 de octubre, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la inspección educativa en Castilla y León para los cursos académicos 2023/2024, 2024/2025 y 2026/2027 (BOCYL, núm. 209 de 31/10/2023). <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2023/10/31/pdf/BOCYL-D-31102023-21.pdf>

- Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio, que desarrolla el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León (BOCYL, núm. 146, de 30/07/2008). <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1373-2008-23-07-desarrolla-decreto-92-2004-29-07-regula>
- Orden Ministerial de 20 de enero de 1939 disponiendo que los Inspectores de 1ª Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1939/01/27/pdfs/BOE-1939-27.pdf>
- Ortells Ramón, A.I. (2018). ¿Es la inspección oficio serio? La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica. En L. Alcalá, A. Bolívar, E. Cologe, J.L. Castán, X. Chavarría, A. Lorente, MªJ. Mendonar, A. Ortells y C. Romero (Cols.), *La inspección, entere la intervención administrativa y la pedagógica* (núm. 24, pp. 24-28). Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa.
- Plan de trabajo general de la Inspección de Educación. Cuatrienio 2021/2022-2024/2025.
- Real Decreto de 30 de marzo de 1849 de Creación del cuerpo de Inspectores de Educación. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1849/04/02/pdfs/GMD-1849- 5315.pdf>
- Real Decreto de 30 de marzo de 1849 de Creación del cuerpo de Inspectores de Educación. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1849/04/02/pdfs/GMD-1849- 5315.pd>
- Resolución de 31 de julio de 2023, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueba el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de Extremadura para el trienio 2023-2026.
- Rodríguez-Martínez, C. (2025). La Educación Comparada entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 42-46. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831>
- Romero Ureña, C. (2018). Inspección e inclusión educativa. La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica. En L. Alcalá, A. Bolívar, E. Cologe, J.L. Castán, X. Chavarría, A. Lorente, MªJ. Mendonar, A. Ortells y C. Romero (Cols.), *La inspección, entere la intervención administrativa y la pedagógica* (núm. 24, pp. 53-62). Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa.
- Romero Ureña, C. (2019). El día a día de una inspectora de educación. *Aula*, 25, 171-188. <https://doi.org/10.14201/aula201925171188>
- Sáenz Martínez, A. (2022). El asesoramiento técnico-educativo de la inspección como factor de mejora de la calidad de la educación. *Supervisión* 21, 63.
- Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, (25), 91- 104. <http://dx.doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Sonlleve Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2022). Inspectoras de Primera Enseñanza en la provincia de Segovia (1900-1930). Una historia silenciada. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, (42), 947-980. <https://doi.org/10.24197/ihemc.42.2022.947-980>

- Tébar Cuesta, F. (2018). Cuatro planos funcionales de la inspección de educación. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (48).
- Vázquez Cano, E. (2017). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. Editorial UNED.
- Vega y Relea, J. (1970). *El director escolar ante el nuevo planteamiento de la Educación Española*. Editorial Escuela Española.
- Vidorreta, C. (2024). Funciones y competencias profesionales de la inspección educativa. *Supervisión 21*, (72).

6



Mus-E: experiencia inclusiva favorecedora del éxito educativo en Centros de Atención Educativa Preferente

Mus-E: An inclusive experience improving the educational success in Education Action Zone Schools

Montserrat Rincón Asensio*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43529

Recibido: **29 de noviembre de 2024**

Aceptado: **7 de febrero de 2025**

*MONTSERRAT RINCÓN ASENSIO: Profesora de Educación Secundaria, cuerpo Orientación Educativa. Dirección General Docente de la Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura. Profesora a Tiempo Parcial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación Docente-Innovación Docente para la Enseñanza y el Aprendizaje (IDEA). **Datos de contacto:** E-mail: mrincon@unex.es

Resumen

Dentro de la Red de Centros de Atención Educativa Preferente (CAEP) de Extremadura existen 24 Centros Educativos que se encuentran en contextos socioculturales desfavorecidos y cuyo alumnado pertenece, en una alta proporción, a diversos colectivos en riesgo de exclusión social. Entre estos grupos se encuentran minorías étnicas, inmigrantes, estudiantes con un alto índice de absentismo escolar y, en general, con una necesidad específica de apoyo educativo. El objetivo de la investigación es establecer en qué medida los centros educativos que implementaron el Programa Mus-E en los Centros de Educación Infantil y Primaria de Extremadura con perfil CAEP incidieron en el éxito educativo del alumnado y en la disminución del absentismo escolar, y determinar en qué medida es una herramienta de transformación educativa y social dentro de un enfoque inclusivo de la educación. Bajo la metodología de Educación Comparada se sometieron a análisis 20 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que compartían características similares en cuanto a alumnado escolar, familia, contexto educativo y entorno sociocultural. Todos ellos son Centros pioneros en el uso de metodologías innovadoras, pero sólo el 50% de ellos utiliza la metodología Mus-E. En el estudio se encontraron evidencias de diferencias significativas en las tasas de éxito y/o promoción educativa a lo largo de los tres años académicos analizados, lo que permitió deducir que en los centros educativos donde se implementa el Programa Mus-E los resultados académicos son mejores que en el resto de los centros educativos. Ello permitió abrir nuevas líneas de investigación sobre la importancia de la utilización de las metodologías activas como indicadores de éxito educativo en la población escolar educativamente vulnerable.

Palabras clave: educación comparada; método educativo; educación intercultural; rendimiento; éxito escolar; fracaso escolar

Abstract

Within the Network of Preferential Educational Attention Centers (CAEP) of Extremadura there are 24 Educational Centers that are in disadvantaged socio-cultural contexts and whose students belong, in a high proportion, to various groups at risk of social exclusion. Among these groups are ethnic minorities, immigrant, students with a high rate of school absenteeism, and generally, with a specific need for educational support. The objective of the research is to establish to what extent the educational centers that implemented the Mus-E Program in the Early Childhood and Primary Education Centers of Extremadura with a CAEP profile influenced the educational success of the students and the reduction of school absenteeism and determine to what extent it is a tool for educational and social transformation. Under the Comparative Education methodology, 20 Early Childhood and Primary Education Centers (CEIP) that shared similar characteristics in terms of school students, family, educational context, and sociocultural environment were analyzed. All of them are pioneer Centers in the use of innovative methodologies, but only 50% of them use the Mus-E methodology. In the study, evidence was found of significant differences in educational success and/or promotion rates over the three academic years analyzed, which allowed us to deduce that in the educational centers where the Mus-E Program is implemented, academic results are better than in the other educational centers. This allowed us to open new lines of research on the importance of using active methodologies as indicators of educational success in the most disadvantaged school population.

Keywords: comparative education; educational method; intercultural education; school performance; school success; school failure

1. Introducción

La educación inclusiva entraña un concepto no exento de controversias, en tanto los lenguajes y principios sobre los que se apoya tienen distintas acepciones según se analicen desde una u otra óptica (educativa, social o política), algo que complica aún más llegar a acuerdos sobre una única definición conceptual. En palabras de Oviedo-Oviedo (2023), lo anterior conlleva a «una nueva premisa que posibilita mirar la inclusión desde lo educativo y lo social, enfrentando aristas estructurales de la exclusión y la injusticia» (p.2). Otras contradicciones conceptuales son consecuencia de la utilización errónea del lenguaje, tal y como han recogido los trabajos de Duk y Murillo (2018), quienes informan sobre los riesgos de poner el adjetivo inclusivo a todo lo concerniente al currículo, a las prácticas o la escuela:

«En la actualidad no sorprende a nadie, escuchar hablar de sistema y escuela inclusiva, de políticas, gestión o prácticas inclusivas, currículo inclusivo, incluso de profesor inclusivo. La instalación del enfoque inclusivo en el lenguaje educativo tiene sin duda un lado muy positivo, pero también nos advierte del riesgo que su uso indiscriminado se convierta en una etiqueta más, carente contenido y termine perdiendo significancia o siendo percibido como otra moda educativa». (p.12)

Para despejar la confusión terminológica planteada con anterioridad en torno al concepto de inclusión, autores como Biniés-Lanceta (2011), Casanova y Rodríguez (2009) o González-Fernández *et al.* (2016), han definido la inclusión como un principio que emana de la conciencia social, que tiene la pretensión de eliminar las desigualdades relacionadas con los derechos humanos y, especialmente, el derecho a la educación. Sobre esta misma idea, Castillo (2021) desarrolla un análisis sobre la escuela como instrumento de cohesión social y educativa, puesto que existen situaciones de exclusión educativa que se reflejan en la sociedad, y situaciones de desigualdad social en el sistema educativo, concluyendo con la afirmación de que la escuela es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, y la sociedad de lo que ocurre en la escuela. Desde similar perspectiva, Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) amparan la idea de que el alumnado que pudiera estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por desigualdad social, cultural o por tener necesidades educativas específicas, se le debe garantizar una educación inclusiva en condiciones de igualdad y equidad, idea que ha sido recientemente respaldada por Nistal-Anta *et al.* (2024).

Para comprender mejor el concepto de inclusión y entender las distintas acepciones existentes sin entrar en antagonismos, autores como Ainscow (2001 y 2002) y Echeita-Sarrionandia (2007) ponen el acento en que la inclusión es un concepto polisémico, que a veces se torna en la práctica educativa como una utopía, más que como una realidad. Para estos autores, la inclusión educativa es un proceso inacabado, influenciado por las exigencias de una sociedad y una escuela en constante cambio; idea que puede justificar que, por el momento, no haya habido una definición compartida por la comunidad científica de inclusión educativa.

En virtud de lo anterior, aquel alumnado que pudiera estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por desigualdad social, cultural o por tener necesidades educativas específicas, se ha beneficiar de la educación en un marco inclusivo de la educación en condiciones de igualdad y equidad, algo que lleva implícito el abordaje de medidas que

guarden relación entre el éxito del alumnado y su inclusión educativa, dentro y fuera del contexto escolar. Investigaciones como las de Neubauer (2023) dejan claro que los sistemas educativos deben garantizar que el alumnado inmigrante permanezca el mayor número de años posible escolarizado, erradicando situaciones de abandono escolar temprano, idea que puede ser extrapolable a cualquier alumnado, independientemente de su condición personal, social o cultural.

Desde otra óptica, las aportaciones de Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) muestran cómo los procesos de atención a la diversidad han pasado de ser concebidos como la aceptación de las diferencias interpersonales a ser procesos de diversidad dentro de la propia diversidad. Sin embargo, a modo de crítica el mismo autor asevera que «las instituciones dentro de su proceso inclusivo no siempre integran estudiantes con alguna necesidad especial o discapacidad, por la cual se necesita un mejor enfoque y cambia en base al servicio de calidad que se brinda a los estudiantes, más aún cuando se ofrece una educación inclusiva» (p.1665).

Se debe agregar que la atención a la diversidad y la inclusión educativa pueden integrarse dentro de un concepto mucho más amplio denominado, Diseño Universal para el Aprendizaje (a partir de ahora DUA), que integra a nivel conceptual toda la terminología utilizada hasta el momento, reduciendo la confusión terminológica en el *argot* del colectivo docente (Espada-Chavarría *et al.*, 2019). Este nuevo enfoque educativo pretende ser, siguiendo a Rao *et al.* (2021), un medio para atender a la diversidad y personalizar el aprendizaje desde un enfoque inclusivo y holístico, en el que la planificación de la enseñanza tiene en cuenta a todo el alumnado potencial con el que el profesorado se puede encontrar en su aula. En palabras de Sánchez-Fuentes y Duk (2022), el Diseño Universal para el Aprendizaje:

«Es un modelo válido para la puesta en práctica del enfoque inclusivo, pero si no se tiene en cuenta el entorno, la población a la cual se dirige, los recursos tecnológicos de los que se dispone, podemos caer en el error de mantener la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en vez de contrarrestarla que es el fin último del DUA, no por cuestiones de capacidad o motivación por aprender, sino debido a los recursos y condiciones del propio contexto que facilitan o no, el acceso y progreso de la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje». (p.24)

En el modelo educativo inclusivo del DUA, toda actuación va precedida de una planificación sustentada en los principios de diversidad del alumnado y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que lleva implícita un horizonte de éxito educativo del alumnado. Sin embargo, no se puede olvidar que existen zonas donde la población escolar se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa, y, por tanto, su alumnado se encuentra en mayor riesgo de abandono escolar prematuro que en otros contextos más favorecedores. En base a ello, se hace necesario matizar que los centros ubicados en entornos deficitarios, que en Extremadura llevan por nombre Centros de Atención Educativa Preferente (a partir de ahora CAEP), y en otras Comunidades tienen la denominación de Centros de Dificil Desempeño, existe una mayor preocupación por conseguir, a través de la educación inclusiva, tasas de promoción y/o titulaciones más o menos normalizadas. Siguiendo a Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado (2015):

«Estos centros están enmarcados en un espacio geográfico determinado, barrios circundantes, segregados. Esto supone que una buena parte de la

población sufre una importante desconexión. El perfil del alumnado de estos centros, suelen ser: afectivos, emotivos, impulsivos (agresivos), poco reflexivos, dinámicos, activos y diluyen su responsabilidad personal en el amparo del grupo». (p.73)

Investigaciones como las de Camacho-Camacho y Aravena-Domich (2023) o Castillo-Armijo (2021) invitan a reflexionar sobre si las políticas educativas actuales en este tipo de centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos responden verdaderamente a un modelo de escuela inclusiva. En este sentido, son muy enriquecedoras las investigaciones de Camarero-Figuerola *et al.* (2020) que, tras al analizar el bajo rendimiento escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, concluyen la presencia y mantenimiento de un bajo compromiso del alumnado, de la familia e incluso del profesorado con el éxito educativo.

Con este panorama, no es casualidad que se hayan ido incrementando en las últimas décadas programas y actuaciones de éxito educativo en las escuelas, que intenten aumentar situaciones de éxito en el alumnado con mayores necesidades educativas y reducir situaciones de fracaso escolar, en las que además se integran medidas para fortalecer la colaboración de la familia con el centro, y que sirvan de incentivo profesional para el profesorado (Cruz-Núñez y Quiñones-Urquijo, 2002).

Por otro lado, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por Quesada-López (2021) sobre la utilización de metodologías activas por el profesorado de educación primaria, se llegan a resultados muy positivos, en tanto dichas prácticas de éxito (aprendizaje cooperativo, tertulias dialógicas o grupos interactivos) han demostrado su contribución directa sobre el rendimiento académico. Complementan a la idea anterior las aportaciones de García-Martínez *et al.* (2020), Godoy-Acosta (2018) y Muntaner-Guasp *et al.* (2020) que vienen a reforzar la idea de que la utilización de metodologías activas e innovadoras en el ámbito escolar promueve la integración, la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado, y, por tanto, pueden condicionar situaciones de éxito educativo y de reducción del absentismo escolar en las escuelas.

2. El Programa Mus-E

El Programa Mus-E, en España y, concretamente en Extremadura, utiliza una metodología activa, participativa e innovadora, tal y como han reflejado los trabajos de Bezelga *et al.* (2015), Bezelga (2016) y Domínguez (2008), en defensa de la utilización del arte como herramienta de aprendizaje, en donde lo artístico y cultural se funden con lo educativo y curricular, algo que hace de esta metodología una oportunidad para trabajar, desde un enfoque intercultural, la educación en valores y la convivencia, necesarias para la mejora de la calidad de la educación.

El Mus-E supone una forma distinta de abordar los contenidos curriculares a través de diferentes disciplinas (danza, teatro, música, yoga, artes marciales, artes circenses, magia o artes plásticas y audiovisuales). Desde este planteamiento educativo, se promueve un modelo de enseñanza, distinto al tradicional, en donde, además, se fomenta el trabajo colaborativo entre artistas, profesorado y familia, consiguiendo implicación del resto de miembros de la comunidad educativa y social (Domínguez, 2008), con los beneficios que tales colaboraciones traen ya implícitas.

Por otro lado, el Programa Mus-E está destinado a erradicar las desigualdades en educación a través de metodologías creativas, basadas en la utilización del arte como herramienta metodológica dentro de las propias escuelas, como la iniciativa chilena de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile (Villaroel-Raimilla y Muñoz-Moreno, 2021), que promueven la cohesión social y la convivencia entre todos los agentes educativos y sociales del entorno. Experiencias similares se encuentran en investigaciones españolas, como las de López-Ruiz y Escarbajal-López (2022), desarrolladas en la Comarca del Bajo Guadalentín de la región de Murcia en torno a la enseñanza de la fotografía como forma de mediación en la resolución de conflictos o, las de González-Zamar (2023), que enfatizan la idea de la necesaria integración curricular en España de las artes plásticas y visuales en el currículo de la educación primaria, al considerar que desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional del alumnado, favoreciendo la interculturalidad a través de la conciencia cultural de la estética. En consonancia con esto, investigaciones de Castro-Bonilla (2006), realizadas en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, que versan sobre los beneficios de la utilización del arte en las aulas, en particular de las artes plásticas, confirman que el alumnado muestra mayor motivación e implicación por el proceso de aprendizaje, manifestando mayor sensibilidad emocional, lo que favorece «su capacidad expresiva, su grado de adquisición de conocimientos, su capacidad de percibir, de expresar emociones sentimientos; así como sus experiencias personales e interpersonales, lo que contribuye al fortalecimiento de su desarrollo personal y social» (p. 23-24). Con respecto al arte escénico y teatro también han existido estudios, como los de Bezelga (2016) y Bezelga *et al.* (2015), desarrollados en la Universidad de Arte de Évora, que evidencian que el arte escénico y el teatro favorecen la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje, algo que puede tener influencia sobre el aumento del éxito educativo del alumnado.

Avanzando en el razonamiento, el Programa Mus-E establece un trabajo colaborativo en red caracterizado por el intercambio de buenas prácticas entre distintos países, que, en muchos casos, aprovechan los recursos de otros proyectos solidarios para converger en actuaciones conjuntas con aquellos y compartir recursos educativos en beneficio de la interculturalidad, a través de la fusión artística, cultural y educativa entre músicos y profesorado de todas las partes del mundo. Ello permite contribuir, por un lado, a la creación de una sociedad mejor, más justa y equitativa, y, por otro lado, a una educación inclusiva que conciencia y transforma la realidad de las escuelas a través de la utilización de su metodología singular.

En el caso concreto de Extremadura (España) el Programa Mus-E, según datos ofrecidos por la FYME¹, se está desarrollando en CAEP y presentan en común que se encuentran dentro de barrios desfavorecidos con una población en riesgo de exclusión social, cuya característica principal del alumnado de estas zonas es la diversidad geográfica, étnica y cultural que presenta, con mucha presencia de alumnado inmigrante, de cultura gitana, magrebí o marroquí en las aulas.

Para concluir, el Programa Mus-E se postula como un nuevo reto metodológico para el alumnado y sus familias, pues el hecho de utilizar estrategias creativas basadas en la utilización de varias disciplinas artísticas al mismo tiempo, como puede ser la combinación de la danza, la capoeira, teatro o artes audiovisuales, parece tener una influencia positiva en la asistencia regular del alumnado a los centros educativos, lo que puede

¹ Datos extraídos de la página de la Fundación <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/Mus-E/> y de los informes y memorias técnicas de la FYME.

revertir en un incremento del rendimiento educativo en Matemáticas y Lengua, materias de gran peso curricular. Con todo lo dicho hasta aquí, sobran motivos para justificar la esencia de esta investigación, en tanto es bastante probable que el perfil de alumnado al que llega el Mus-E sea posiblemente el que mayor riesgo presenta de abandonar el sistema educativo sin conseguir alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

3. Método

El punto de partida de la presente investigación, fruto de un proyecto de investigación doctoral más amplio, reside en averiguar el impacto del Programa Mus-E en el éxito educativo del alumnado. En el presente artículo, el objetivo no es otro que transmitir a la comunidad científica la efectividad y el beneficio que, efectivamente, ha tenido la implantación del programa Mus-E en los CEIP de perfil CAEP de Extremadura.

Siguiendo las recomendaciones de Caballero *et al.* (2016) se han seguido las fases del método comparado: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. De esta manera, en la fase descriptiva se ha realizado la elección de las fuentes de información, tanto primarias como secundarias, procedentes de la FYME, de la administración educativa y de centros de estudio; en la fase interpretativa se han seleccionado las categorías y los indicadores para los centros Mus-E y no Mus-E, que vienen representados en la tabla 1, teniendo en cuenta la realidad que engloba a cada uno de ellos por separado y su evolución a lo largo de tres cursos escolares, 2013-14, 2014-15 y 2015-16.

Tabla 1.
Categorías de estudio e indicadores

Categorías	Indicadores
Centro	Urbano
	Rural
Provincia	Badajoz
	Cáceres
Ratio profesorado/alumnado	Número Profesorado
	Número Alumnado
Variable sexo	Hombres
	Mujeres
Procedencia del alumnado	De cultura gitana
	Inmigrante
Absentismo escolar	Pasivo
	De temporada
	Absoluto
	Intermitente o puntual
	Significativo
	Crónico
Éxito Educativo	% Aprobados en Matemáticas
	% Aprobados en Lengua
	% Repiten curso
	% Aprueban curso

Nota. Elaboración propia en la fase interpretativa.

En la fase de yuxtaposición se han confrontado datos, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, que permiten llegar a conclusiones analíticas con gran representatividad para la investigación, a través de la confrontación de datos. En este sentido, se ha defendido la complementariedad metodológica, siguiendo las recomendaciones de Cubo *et al.* (2011), Cowen (2023), García-Garrido y García-Ruiz (2012) y Vega-Gil (2011), para lo que se han utilizado instrumentos de recogida de información procedentes de testimonios extraídos a partir de entrevistas y observación directa, de encuesta cualitativa, así como otros extraídos de la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela de la administración educativa extremeña, siendo estos últimos los que han permitido profundizar sobre datos de éxito educativo desde una perspectiva longitudinal, durante 3 cursos escolares, 2013-14, 2014-15 y 2015-16; finalmente, en la fase de comparación se ha podido confirmar o rechazar los presupuestos de partida, dando a conocer los principales hallazgos y conclusiones derivados de la misma.

4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados más relevantes del estudio llevado a cabo. En primer lugar, procede explicar cuál es el tipo de alumnado que asiste a los centros objeto de análisis; en segundo lugar, se muestra un gráfico en el que se compila la información relativa al éxito y fracaso educativo en las materias curriculares de Lengua y Matemáticas, comparando aquellos centros donde se ha implementado el Programa Mus-E y aquellos en los que no ha sido así; en tercer lugar, se aborda el éxito educativo teniendo en cuenta los índices de promoción y repetición del alumnado de estos mismos centros educativos; finalmente, se ofrecen los datos más relevantes en una tabla de yuxtaposición en la que se podrá observar de un solo golpe de vista la comparación realizada.

Teniendo en cuenta el alumnado matriculado en ambos tipos de centros, se coteja que los centros Mus-E escolarizan a un menor número de alumnado, de lo que a su vez se deduce que estos centros educativos son más pequeños que el resto. Asimismo, de los datos se obtiene que existe mayor variación entre el alumnado de un curso a otro en los centros Mus-E, siendo el número de matriculaciones más estable en los centros no Mus-E; de esta forma, mientras que en los centros Mus-E existen 1422 matriculaciones durante el curso 2013-2014, 1339 durante el curso 2014-15 y, 1505 durante el curso 2015-16, en los centros no Mus-E este dato es bastante más estable, representado por un total de 2226 matriculaciones durante el primer curso, 2229 durante el segundo, y 2226 durante el último curso.

Prosiguiendo el análisis, y tomando en consideración la variable de sexo, se confirma que existe mayor proporción de niñas frente a niños en los no centros Mus-E, algo que no ocurre en los centros Mus-E, cuya mayor proporción la representa el sexo masculino; en centros Mus-E, durante el curso 2013-14 el 48,67 % de las matrículas son de niñas y el 51,33 % de niños, durante el curso 2014-15 el 46,80 % frente al 52,20, y durante el curso 2015-16 el 47,90 % frente al 52,10 %; contrariamente, en centros no Mus-E, durante todos los cursos son más numerosas las matriculaciones de niñas frente de niños, siendo durante el primer curso el 55,03 % niñas frente al 44,97 % niños, durante el segundo curso el 54,46 % niñas y el 45,54 % niños, y durante el último curso el 54,00 % niñas y 46,00 % niños.

De acuerdo con el perfil de procedencia del alumnado, se ha constatado una población elevada de alumnado de cultura gitana y e inmigrante; en el caso del alumnado

inmigrante, la diferencia es elevada entre centros Mus-E y no Mus-E, en tanto los datos arrojan que en el curso 2013-14 el alumnado inmigrante se corresponde con el 18 % (252 sujetos) en centros Mus-E, frente al 2,2 % (51 sujetos) en centros no Mus-E; en el curso 2014-15 con el 14 % (183 sujetos) en centros Mus-E, frente al 2 % (45 sujetos) en centros no Mus-E; y en el curso 2015-16 con el 17 % (250 sujetos) en centros no Mus-E, frente al 1 % (24 sujetos) en centros no Mus-E.

Del mismo modo, hay que añadir que existe mayor representatividad de población escolar gitana en los centros Mus-E. Para concretar esta información, durante el curso 2013-14 el alumnado de cultura gitana se corresponde con el 32,5 % (463 sujetos) en centros Mus-E, frente al 17 % (389 sujetos) en centros no Mus-E; en el curso 2014-15, con el 35,4 % (475 sujetos) en centros Mus-E y con el 18 % (401 sujetos) en centros no Mus-E; alcanzando el mayor porcentaje en el curso 2015-16, con un 32 % (477 sujetos) sobre un 16 % (350 sujetos) en centros no Mus-E en el mismo curso escolar.

A continuación, la figura 1 recoge y muestra la evolución del éxito educativo del alumnado, tomando como referencia datos de porcentajes de aprobados y suspensos en las áreas de Matemáticas y Lengua, proporcionados por la administración educativa a través de la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela.

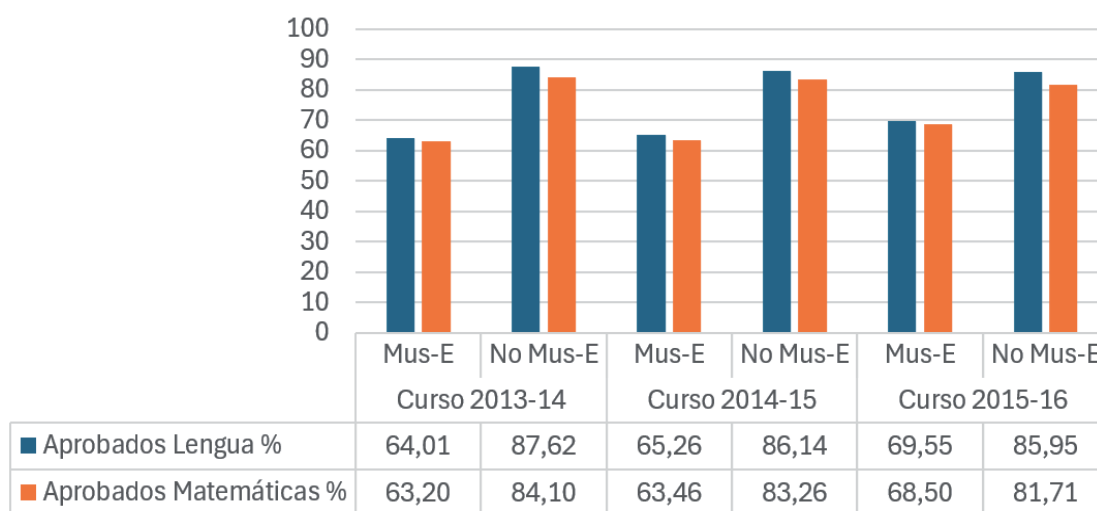


Figura 1. Porcentaje de aprobados en Lengua y Matemáticas. *Nota.* Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por Rayuela.

De los datos de la figura 1 se puede deducir que ambos tipos de centros presentan un porcentaje mayor de aprobados en la materia de Lengua que en la de Matemáticas, durante todos los cursos escolares. Sin embargo, si se analiza de manera separada la evolución del rendimiento de cada una de las áreas se observan datos de gran interés para la investigación. Habría que decir también que en centros Mus-E el éxito en ambas materias se incrementa, algo que no ocurre en los centros no Mus-E, cuyos resultados sufren una ligera disminución progresiva.

Para aclarar este aspecto, en los centros Mus-E el porcentaje de aprobados en Lengua aumenta más de 5 puntos en el curso 2015-16 con respecto al curso 2013-14, pasando de un 64,01 % (en el primer curso), a un 65,26 % (en el segundo curso) y a un 69,55 % (en el último curso), respectivamente. Ocurre algo similar en el área de Matemáticas, cuyo porcentaje de aprobados sube 5,3 puntos en el último curso escolar con respecto al

primero, o, dicho de otro modo, se incrementa de un 63,20 % (en el primer curso), a un 63,46 % (en el segundo curso) y, a un 68,50 % (en el último curso).

Por el contrario, en los centros no Mus-E se verifica un descenso progresivo del éxito educativo en ambas áreas a lo largo de los tres cursos escolares, que se concretan en el número de aprobados en Lengua, que baja 1,67 puntos en el curso 2015-16 con respecto al curso 2013-14, pasando del 87,62 % (en el primer curso), al 86,14 % (en el segundo curso) y 85,95 % (en el último curso); con relación al área de Matemáticas, se corrobora que existe un descenso del rendimiento de un curso a otro en 2,39 puntos entre el primer y último curso escolar, bajando el éxito en esta área de un 84,10 % (en el primer curso), a un 83,26 % (en el segundo curso), y a 81,71 % (en el último curso).

Para seguir corroborando este hallazgo se optó por el análisis de la diferencia de medias relacionadas con el porcentaje de aprobados en Lengua y Matemáticas, llegando a hallazgos que favorecen a los centros que desarrollan el Programa Mus-E. Las diferencias significativas mayores se presentan en la comparación entre primer y el último curso, en donde el incremento del rendimiento es significativamente superior en los centros Mus-E, encontrándose 7,21 puntos por encima de aquellos en la materia de Lengua (5,54 en Mus-E sobre -1,67 en no Mus-E), y 7,66 puntos en la materia de Matemáticas (5,29 en Mus-E sobre -2,37 en no Mus-E).

La figura 2 representa los datos de promoción y/o repetición, tomando en cuenta la totalidad de asignaturas o materias curriculares de las que se compone el currículo.

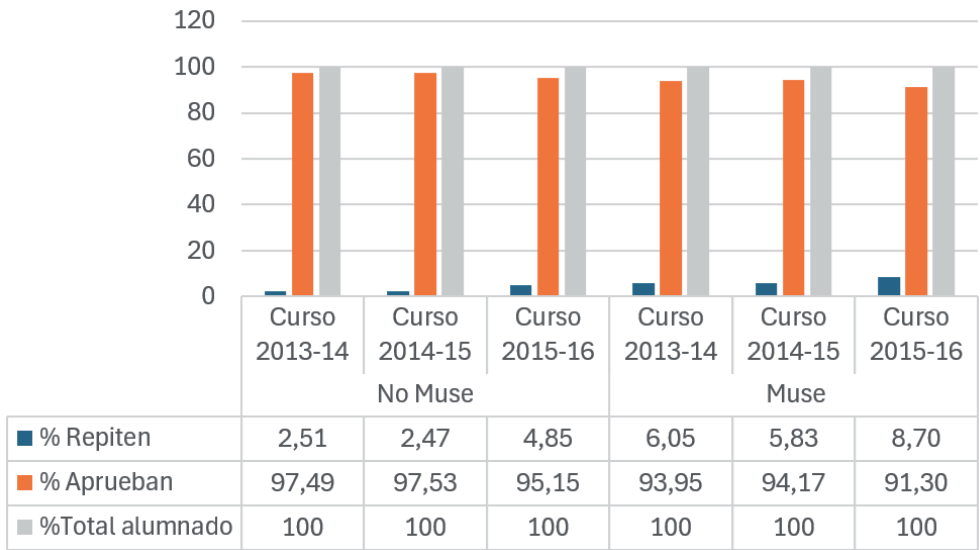


Figura 2. Evolución de promociones educativas y repeticiones. *Nota.* Elaboración propia a partir de datos procedentes de Rayuela.

De la información que arroja la figura 2, se constata que los centros Mus-E, aglutinando todas las materias del currículo se obtienen porcentaje de aprobados del 93,95 % en el curso 2013-14, que suben ligeramente a 94,17 % en el curso 2014-15, para posteriormente bajar a 91,30 % en el curso 2015-16. Por otro lado, los datos sobre repetición informan que el alumnado repetidor en centros Mus-E no es elevado, pero va subiendo de un 6,05 % (primer curso), a un 5,83 % (segundo curso) y, a un 8,70 % (tercer curso), cifras que son bastante aceptables, máxime teniendo en cuenta el número de alumnado matriculado y los altos índices de promoción existentes.

En el otro extremo, el porcentaje de aprobados en centros no Mus-E se mantiene más o menos estable, observándose un porcentaje de promoción del 97,49 % (en el primer curso), a un porcentaje del 97,53 % (en el segundo), que baja ligeramente a un porcentaje del 95,15 % de aprobados (en el último curso) en donde, al igual que en el resto de los centros, los datos de repetición tampoco son alarmantes, situándose en el 2,51 % (en el primer curso), 2,46 % (en el segundo curso) y 4,85 % (en el tercer curso).

A continuación, se muestra un cuadro de yuxtaposición (tabla 2) donde quedan reflejados de manera comparativa todos los datos presentados y que fueron recabados a través de fuentes primarias, concretamente la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela y la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Tabla 2.
Yuxtaposición longitudinal de datos recabados a través de Rayuela

	Mus-E						No Mus-E					
% Alumnado inmigrante/de cultura gitana	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	17,52	32,55	13,66	35,47	16,61	31,69	2,29	17,47	2,01	18,00	1,07	15,72
% Variable de sexo mujeres/hombres	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	48,67	51,33	46,80	53,20	47,90	52,10	55,03	44,97	54,46	45,54	54,00	46,00
Núm. Alumnado matriculado/profesorado	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	1422	180	1339	177	1505	177	2226	333	2229	696	2226	396
% alumnado aprobado en lengua/matemáticas	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	64,01	63,20	65,26	63,46	69,55	68,50	87,62	84,10	86,14	83,26	85,95	81,71
% Alumnado que repite/ aprueba	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	6,05	93,95	5,83	94,17	8,70	91,30	2,51	97,49	2,47	97,53	4,85	95,15

Nota. Elaboración propia a partir de datos procedentes de la administración educativa

■ % Alumnado inmigrante, % mujeres, núm. alumnado matriculado, % alumnado aprobado lengua, % alumnado que repite.

■ % Alumnado de cultura gitana, % hombres, núm. profesorado, % alumnado aprobado matemáticas, % alumnado que aprueba.

5. Discusiones y conclusiones

En base a los datos que ofrece el estudio existen aspectos comunes y que los diferencian en centros Mus-E y no Mus-E, con respecto al alumnado que escolarizan y, con relación a los resultados académicos que obtienen a lo largo de los tres cursos escolares analizados, 2013-14; 2014-15 y 2015-16.

En primer lugar, se corrobora la existencia de similitudes en ambos tipos de centros, en donde cabe señalar que existe presencia de alumnado de cultura gitana e inmigrantes. Sin embargo, hay que destacar que en la provincia de Cáceres es más común el alumnado con trasfondo migratorio, sobre todo de procedencia marroquí y magrebí; mientras que, en la provincia de Badajoz, se encuentra más extendida la población escolar procedente de minorías étnicas, sobre todo la gitana. Además, presentan la característica común de que la materia que mejor resultados de éxito ofrece es Lengua frente a Matemáticas durante todo el periodo de estudio; finalmente, existe una tendencia al alza en el número de alumnado aprobado, aunque en alguno de los cursos baja ligeramente este dato.

En segundo lugar, entre las características distintivas de los centros estudiados se han encontrado diferencias en cuanto al perfil del alumnado matriculado, no solo en función de su procedencia, tal y como se ha comentado en el párrafo anterior, sino también en función de su sexo. Otras diferencias se corresponden con el éxito educativo en las materias de Lengua y Matemáticas, y con los índices de promoción y de repetición del alumnado. En cuanto a datos de alumnado, se concluye que en los centros Mus-E existe mayor movilidad en el alumnado que en el resto de los centros, algo que hace más difícil su continuidad educativa, sobre todo del alumnado inmigrante; los datos también confirman, que, en estos centros educativos que implementan el Programa, existe mayor proporción de alumnado de cultura gitana, siendo bastante superior al de los centros no Mus-E; finalmente, en cuanto a la variable de sexo, existe mayor proporción de alumnas que de alumnos en centros no Mus-E, y, por tanto, mayor presencia de niños varones en centros Mus-E. Con relación al alumnado inmigrante, la diferencia entre centros Mus-E y no Mus-E es significativa, existiendo la mayor presencia de alumnado inmigrante en los centros Mus-E y siendo, además, su porcentaje bastante superior al del resto de centros no Mus-E. De igual manera sucede con la distribución de alumnado gitano, que también es más representativa en los centros Mus-E que en los no Mus-E.

Cabe recordar que el objetivo de este artículo era informar sobre las bondades de la implantación del Programa Mus-E sobre la influencia en el rendimiento educativo y éxito escolar del alumnado educativamente vulnerable procedente de entornos socioculturales desfavorecidos. Sin embargo, aclarado este extremo, hay que realizar una distinción entre los datos que ofrecen las asignaturas con mayor peso curricular, Matemáticas y Lengua, de aquellas otras que aglutinan el conjunto de materias curriculares que han sido integradas en los índices de promoción y/o titulación, y de las se extraen conclusiones significativas.

Con relación al éxito educativo de las áreas instrumentales básicas, Matemáticas y Lengua, los datos favorecen al alumnado de los centros Mus-E frente a los de los no Mus-E. Y esto es así porque:

- Existe mayor proporción de aprobados en centros Mus-E a medida que avanzan los cursos estudiados, existiendo un incremento en el rendimiento académico en las áreas o materias con mayor peso curricular (Matemáticas y Lengua), cuyos resultados mejoran a medida que se analizan desde una perspectiva longitudinal.
- De manera inversamente proporcional, se constata un descenso académico en las mismas áreas en el alumnado de centros no Mus-E, resultados que empeoran en el transcurso de los años estudiados.

Avanzando en las conclusiones, con relación al éxito educativo interpretado a partir de variables de promoción y/o repetición, se observa un incremento de aprobados del primer al segundo año en centros Mus-E, y después un ligero descenso. Esto puede ser debido a que dentro del análisis de variables de promoción y repetición se integran todas las materias curriculares (Música, Inglés, etc.), además de las materias que han sido objeto de estudio (Matemáticas y Lengua), algo que confirma que otras asignaturas han influido sobre el rendimiento global del alumnado. Aclarado este interrogante, se despejan otras incógnitas en relación con las tasas de promoción y de repetición del alumnado Mus-E y no Mus-E con las siguientes comprobaciones:

- El porcentaje de aprobados más favorable alcanzado al término de la etapa se encuentra en los centros no Mus-E es del 97,49 % (en el segundo curso) y el mayor porcentaje de repetición se encuentra representado por el 4,85 % (en el tercer curso).
- El porcentaje de aprobados más elevado en centros Mus-E se corresponde con el 94,17 % (en el segundo curso), y el mayor porcentaje de repeticiones se corresponde con el 8,7 % (en el tercer curso).

Con respecto a los datos ofrecidos más arriba, llama poderosamente la atención que el segundo curso escolar estudiado (2014-2015) sea el que mejor resultados arroje, y que el tercer curso escolar (2015-2016) sea el que más repeticiones registre para ambos tipos de centro. Sin embargo, estos datos por sí solos, si bien tienen una utilidad informativa que ayuda a comprender la evolución de los datos en el tiempo, no presentan entre sí diferencias significativas que puedan ser en estos momentos objeto de una discusión más profunda.

Para condesar lo dicho hasta aquí, se confirma de manera taxativa que en los centros que implementan el Programa Mus-E se obtienen mejores resultados académicos en su alumnado que en el resto de los centros educativos en las áreas curriculares de Matemáticas y Lengua. Este hallazgo permite poner en valor el trabajo que desarrollan los centros Mus-E, que —pese a las características de especial vulnerabilidad que presenta su alumnado (diversidad cultural, étnica, religiosa, geográfica)— consiguen mejorar el rendimiento académico en dos de las materias con mayor peso curricular (Matemáticas y Lengua), así como en las tasas de promoción y de repetición a lo largo de los cursos estudiados, cuya información arroja porcentajes altos de éxito y bajos de fracaso. De esta manera, se ha podido comprobar que en los centros Mus-E existe un incrementado progresivo del rendimiento educativo en ambas materias, que es inversamente proporcional a la de los centros no Mus-E, siendo más representativos los datos si se analizan desde la perspectiva longitudinal, ya que permiten analizar la evolución a medida que transcurren los cursos escolares, en donde se coteja de los datos de rendimiento van siendo cada vez mejores, sobre todo si se comparan las diferencias existentes en sendas áreas instrumentales entre el primer y último curso escolar.

Por otro lado, aunque no se ha profundizado en este artículo sobre las características del Programa Mus-E más allá de su vinculación con el éxito educativo del alumnado, cabe señalar que ofrece múltiples bondades; en primera instancia se promueve el arte como herramienta de enseñanza-aprendizaje, como metodología activa e innovadora, así como estrategia para la mejora de la convivencia, postulando los principios de interculturalidad, integración escolar e inclusión educativa, y, en segunda, consecuencia de la anterior, el alcance de la metodología Mus-E se extiende más allá de esta tipología de centros, que sin estar implantando este programa ni pertenecer a la red de centros de difícil desempeño, ya han integrado el arte dentro el currículo ordinario de manera transversal en todas las áreas del currículo; en cuanto a su recorrido, cabe señalar que el Mus-E cuenta con una trayectoria de 30 años, habiendo llegado a más de 800 escuelas de 11 países de Europa, a los que hay que añadir Israel, según información proporcionada por la Fundación Yehudi Menuhin de España (FYME), entidad donde se origina el programa y desde la que se ha dado cobertura, desde sus inicios, a 2 millones de niños y niñas aproximadamente procedentes de alrededor de 800 escuelas.

Finalmente, pese a los favorables resultados obtenidos, esta investigación no se halla exenta de limitaciones, pues se toma en consideración variables de éxito educativo en

términos de datos sobre resultados académicos. Es por lo que, siendo conscientes de que el éxito educativo no solamente depende de un análisis del rendimiento escolar, en el presente artículo se ha dado a conocer la relación existente entre el programa Mus-E y el éxito educativo del alumnado educativamente vulnerable. Sin embargo, una de las principales conclusiones a las que se llega radica en el interés por abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con el uso de metodologías activas e inclusivas en el aula de índole artística y su vinculación con el éxito educativo, con el rendimiento académico del alumnado, el esfuerzo, la motivación o las expectativas del alumnado en el proceso de aprendizaje, desde todas las ópticas posibles.

6. Agradecimientos

Esta tesis está dirigida por Alicia Sianes Bautista y tutorizada por Prudencia Gutiérrez Esteban, dentro del Programa de Doctorado, Innovación en la formación del profesorado, asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en la educación (RO10) de la Universidad de Extremadura.

Agradecimientos a la Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura, concretamente al Servicio de Atención a la Diversidad de la Secretaría General de Educación, a la Fundación Yehudi Menuhin en España (FYME) y, finalmente, a todo el profesorado de educación primaria de los centros educativos Mus-E y no Mus-E estudiados, por su accesibilidad e implicación con este Proyecto.

7. Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66890>
- Vega-Gil, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- Bezelga, I., Cruz H., Aguilar, R. y Wengorovius, R. (2015). Princípios e práticas de teatro e comunidade em Atas do 2ª Congresso de Rede Iberoamericana de Educação Artística/ 26ª Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Tema: Artes, Comunidade e Educação. Saldana A. y Ornelas M. (org). Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 112-120. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62106/2/Artigo%20em%20LIVRO_Pr%C3%A1ticas%20art%C3%ADsticas%20-%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunidade.pdf
- Bezelga I. (2016). O papel das artes na promoção do sucesso académico: iO prazer de fazer acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 67-78. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i1.120>
- Biniés-Lanceta, P. (2011). La inclusión educativa, un derecho. *Aula de innovación educativa*, 205, 60-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/87439>

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:1994361c-ea30-479d-bade-c88331797e16>
- Camacho-Camacho, G. y Aravena-Domich M. (2023). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(2), 1112-1133. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, R. y Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de educación* 388, 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Casanova M. A. y Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro-Bonilla J. (2006). La expresión plástica: un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760304>
- Cowen, R. (2023). Desarrollos recientes en educación comparada: mitos, enredos y maravillas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e120. <https://doi.org/10.24215/23468866e120>
- Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A.M. (2015). Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil desempeño. En J. Clares-López y W.I. Ángel Benavides (Coord.). *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 73-82). Universidad de Sevilla. http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Cruz-Núñez, F., y Quiñones-Urquijo, A. (2022). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104. <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>
- Cubo, S., Martín-Marín, B. y Ramos-Sánchez, J.L. (2011). *Métodos de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Domínguez, A. (2008). El Programa MUS-E, la inclusión a través del arte. *Revista Eufonía: didáctica de la música*, 42, 17-31. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/195534>
- Escalante-Puma A. y Villafuerte-Álvarez C. A. (2022) La inclusión en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 25(6), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- García-Garrido, J. L. y García-Ruíz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J. L. García Garrido, M. J. García Ruíz y E. Gavari Starlie, *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 69-102). UNED.
- García-Martínez, S., Sánchez-Blanco, P., y Ferriz-Valero, A. (2022). Metodologías cooperativas versus competitivas: Efectos sobre la motivación en alumnado de EF. *Retos*, 39, 65-70. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.78279>
- Godoy-Acosta, D. C. (2018). *Aplicaciones del arte en la educación superior. Un enfoque terapéutico hacia el autoconocimiento y la autorregulación*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq963>
- González-Fernández, R., Medina-Domínguez, M. C. y Domínguez-Garrido M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: Perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza y Teaching*, 34(2), 131-148. <https://doi.org/10.14201/et2016342131148>
- González-Zamar M. D. (2023). *Educación en artes plásticas y visuales en la enseñanza primaria*. Universidad Almería.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- López-Ruiz, D. y Escarbajal-López, E. (2022). Arte contra la desigualdad: intervención socioeducativa a través de la fotografía en centros de educación primaria. *ArtsEduca* 34, 151-166. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6548>
- Muntaner-Guasp, J. J., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, 25(3), 355-366. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23083>
- Nistal-Anta, V., López-Aguado, M. M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Oviedo-Oviedo, A. (2023). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 1(6), 1-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- Porrás-Vallejo, R. (2008). Barreras a la inclusión educativa. En J. Ipland-García. *La atención a la diversidad. Diferentes miradas*. (pp.77-99). Hergué. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65746>

- Quesada-López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>
- Riviere, A. (1989). El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa. *Revista de Educación, núm. extraordinario MEC*, 9-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81709>
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Villaroel-Raimilla C. F. y Muñoz-Moreno J.L. (2021, del 1 al 2 de julio). La atención a la diversidad mediante estrategias organizativas en la Escuela de Cultura y Difusión Artística [comunicación] *CIMIE-21. Evidencias educativas que mejoran el mundo*, Barcelona, España. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Villaroel-Raimillia.pdf>



La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis comparado del desarrollo normativo de las comunidades autónomas

Educational response to gifted students: comparative analysis of regulatory development of the autonomous communities

M^a del Pilar Elena Monleón*
Ana María Casino-García**
Joan Maria Senent Sánchez***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44044

Recibido: **14 de enero de 2024**
Aceptado: **24 de abril de 2025**

*MARÍA PILAR ELENA MONLEÓN: es doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de València y orientadora escolar. ORCID 0009-0009-9211-1341. **Datos de contacto:** E-mail: mp.elenamoleon@edu.gva.es

ANA MARÍA CASINO-GARCÍA: es doctora en Ciencias de la Educación y profesora acreditada de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y alumnado con altas capacidades intelectuales (investigadora de correspondencia). ORCID 0000-0003-0076-488X. **Datos de contacto: E-mail: ana.casino@ucv.es

***JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ: es doctor en Ciencias de la Educación y profesor honorario de la Universitat de València, donde sigue dirigiendo algunas tesis doctorales y colaborando en algunos proyectos. ORCID 0000-0001-5214-7934. **Datos de contacto:** E-mail: joan.m.senent@uv.es

Resumen

Las políticas educativas en España persiguen un paradigma educativo sostenible, basado en la inclusión y la equidad. Pero existen indicios de que estos principios no siempre están garantizados para el colectivo con altas capacidades intelectuales, detectándose situaciones de vulnerabilidad: infraidentificación, diferencias entre zonas geográficas y por género, bajo rendimiento, ausencia de respuesta educativa o elevada participación en situaciones de acoso escolar. La LOMLOE reconoce las particulares necesidades de este alumnado y delega en las Administraciones educativas su detección y evaluación temprana, así como la elaboración de planes de actuación y enriquecimiento. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido analizar la respuesta educativa proporcionada en Educación Infantil y Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del análisis comparado de las normativas desarrolladas por las 17 comunidades autónomas hasta diciembre de 2022. Las dimensiones del árbol de categorías han sido: normativa específica, medidas de respuesta establecidas y requisitos solicitados, oferta de becas, premios, unidades específicas de escolarización y programas específicos. La información de esta última dimensión se ha completado con la información publicada en la web de las Consejerías de Educación. Los datos se han contrastado con las estadísticas oficiales de identificación. Los resultados han reflejado una gran heterogeneidad. Las medidas que se han establecido con carácter general son enriquecimiento y flexibilización. La existencia de normativa reguladora no ha garantizado mejores indicadores. De los resultados se colige la situación de inequidad en España por las desigualdades educativas entre comunidades y la necesidad de formación de los equipos directivos, orientadores y docentes, pues sobre ellos recae en gran medida la responsabilidad de detectar y dar respuesta al alumnado.

Palabras clave: estudiantes con altas capacidades intelectuales; equidad; inclusión; legislación educativa

Abstract

Educative policies in Spain pursue a sustainable educational paradigm based on inclusion and equity. However, there are indications that these principles are not always guaranteed for gifted students, with situations of vulnerability being detected: under-identification, differences between geographical areas and by gender, low performance, lack of adjustment in the educational response or high participation in bullying situations. The LOMLOE recognizes the particular educational needs of these students and delegates to the educational administrations their early detection and evaluation, as well as the elaboration of action and enrichment plans. Therefore, the aim of this study has been to analyse the educational response provided during Early Childhood and Basic Education to gifted students in Spain, based on a comparative analysis of the regulations developed by the 17 Autonomous Communities up to December 2022. The dimensions of the category tree were: specific regulations, response measures established and requirements requested, scholarships, awards, specific schooling units and specific programs. The information of this last dimension has been completed with the information published in the web site of the Ministries of Education. The data have been contrasted with the official identification statistics. The results have shown great heterogeneity. The measures established overall are enrichment and flexibilization. The existence of regulatory norms has not guaranteed better indicators. The results show the inequity situation in Spain due to the educational inequalities between communities and the need for training of management teams, guidance counsellors and teachers, since they are largely responsible for detecting and responding to students.

Keywords: gifted students; equity; inclusion; educational legislation

1. Introducción

En línea con las directrices internacionales, las políticas educativas en España, a través de la legislación (LOMLOE, 2020), persiguen un paradigma inclusivo que el sistema educativo intenta llevar a la práctica. Desde esta perspectiva, todos los estudiantes deben estudiar juntos y es la escuela quien debe generar las condiciones para conseguir su plena participación. Aceptar la diferencia como valor implica reconocer que no todos pueden hacer lo mismo al mismo tiempo y, en consecuencia, los docentes deben hacer accesible el currículum, garantizando la calidad educativa para todos/as (Ivarsson, 2024), avanzando hacia un Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2024).

El sistema reconoce que cierto alumnado puede presentar necesidades específicas de apoyo educativo y requerir atención; es el caso de quienes presentan altas capacidades intelectuales. Al respecto, la LOMLOE (2020) mantiene las directrices establecidas en la LOE (2006). Concretamente, el artículo 76 dice:

«Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades».

Y el artículo 77 concreta:

«El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad».

Equidad e inclusión son los principios educativos fundamentales para conseguir un desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). Un sistema educativo equitativo logra que el rendimiento de los discentes dependa de sus capacidades y no de circunstancias socioeconómicas o culturales (Sicilia y Simancas, 2018). Sin embargo, varios indicadores alertan de que la equidad del colectivo con altas capacidades puede estar en riesgo. En primer lugar, se estima que el 5-10 % de alumnado presenta esta condición (Pfeiffer, 2018), pero en España, durante el curso 22-23 (EducaBase, 2024), tan solo tenía reconocida esta necesidad el 0.62 % de los escolarizados en enseñanzas no universitarias, con una importante brecha de género (65 % hombres *versus* 35 % mujeres) y diferencias entre comunidades. Treinta y cinco estudiantes estaban matriculados en Formación Profesional Básica. Respecto a la identificación temprana, únicamente había 325 reconocidos oficialmente al finalizar Educación Infantil. De entre los identificados, según sus familias (Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2019), el 23 % de ellos no habían recibido ninguna respuesta educativa y solo la cuarta parte consideraba que se atendía a sus necesidades. Por otra parte, en el Informe PISA 2022 el porcentaje de alumnado español que alcanzó los niveles de rendimiento más elevados en lectura, matemáticas y ciencias fue inferior al promedio OCDE y de la UE (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Valorando estos datos en su conjunto, y considerando que según la *National Association for Gifted Children* el alumnado con altas capacidades es aquel que rinde, o tiene la capacidad de rendir, a niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y

entorno, en uno o más dominios, y que proviene de todas las etnias, culturas y estratos económicos (NAGC, 2019), podemos considerar la existencia de un bajo rendimiento, dado que es inferior a sus posibilidades (Raoof *et al.*, 2024). Pero tampoco su inclusión está garantizada; participan en gran medida en situaciones de acoso escolar que impactan negativamente en su bienestar (González-Cabrera *et al.*, 2019).

Para el desarrollo del talento la escuela debe cultivar el potencial (NAGC, 2019). Como la LOMLOE responsabiliza de la adopción de medidas a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, al ajustar la norma a las características propias de su territorio hay 17 interpretaciones diferentes sobre qué medidas concretas hay que adoptar con el alumnado identificado y qué requisitos solicitar para optar a ellas. Tan solo la duración de la flexibilización está regulada por los reales decretos de currículum (art. 20 del RD 157/2022, de 1 de marzo; art. 23 del RD 217/2022, de 29 de marzo). Los escasos estudios previos que se han encontrado, algunos muy antiguos, señalan diferencias en el desarrollo de la normativa (Comes *et al.*, 2009; 2012) y desigualdades entre comunidades (García y Jiménez, 2022; Quintero *et al.*, 2021). Es un derecho fundamental del alumnado poder desarrollar al máximo su potencial, y el territorio o la interpretación autonómica de los textos legislativos no tendrían que ser nunca el escollo para su cumplimiento.

Por ello, el objetivo de este estudio ha sido:

Sistematizar el análisis de la respuesta educativa proporcionada durante la Educación Infantil y Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del estudio comparado del desarrollo normativo de cada comunidad autónoma.

1.1. Altas capacidades intelectuales

No existe un consenso conceptual acerca de las altas capacidades intelectuales. Tradicionalmente se han asociado con una inteligencia excepcional, un CI igual o superior a 140 (Pfeiffer, 2018). Sin embargo, la Teoría de los Tres anillos de Renzulli propuso, a finales del siglo XX, no considerarlas una cualidad personal, sino emplear el término para la conducta que emerge cuando un estudiante con una capacidad por encima de la media (no necesariamente excepcional), se compromete emocional e intelectualmente con un problema y es capaz de resolver una tarea nueva/compleja, obteniendo un desempeño superior en comparación con sus iguales. Según este modelo, considerado de rendimiento, el compromiso y la creatividad son tan importantes como la capacidad intelectual innata, se pueden desarrollar y la escuela es responsable de su cultivo en todo el alumnado (Reis y Renzulli, 2023).

El modelo de Renzulli fue criticado por los modelos socioculturales. Así, años después añadió a los anillos un fondo de «pata de gallo», representando la personalidad de cada individuo y los factores ambientales-contextuales (Reis y Renzulli, 2023). Los modelos evolutivos han enfatizado desde los años 80 la importancia del desarrollo del potencial para su transformación en talento y la importancia de estos catalizadores en dicho proceso (Reis *et al.*, 2021).

Otro de los cambios en la conceptualización fue entender que un individuo puede destacar en un dominio específico, aunque en otros tenga un desarrollo normotípico, incluso dificultad. Así, se incluyen talentos tradicionalmente no académicos, como el liderazgo (Pfeiffer, 2018).

A principios del siglo XXI Pfeiffer señaló que las altas capacidades se pueden considerar desde tres lentes: (1) la alta inteligencia; (2) el alto rendimiento; y (3) el potencial. Esta última hace referencia a quienes, por falta de oportunidades u otros motivos, no

han desarrollado su talento. Los colectivos vulnerables están infrarrepresentados en las estadísticas de identificación (VanTassel-Baska y Johnsen, 2022), existe una brecha de género, y esta perspectiva persigue la igualdad de oportunidades (Pfeiffer, 2018).

Actualmente existe una preocupación por el bienestar del alumnado con altas capacidades (Pfeiffer, 2025) y porque contribuyan a hacer del mundo un lugar mejor (Sternberg, 2024).

Todos estos modelos se han ido superponiendo en el tiempo, influyendo en las políticas y prácticas educativas, pues la identificación ha sido puerta de acceso y herramienta fundamental para diseñar la intervención (Johnsen y VanTassel-Baska, 2022).

1.2. Respuestas educativas para alumnado con altas capacidades intelectuales

Para la atención al alumnado con altas capacidades se han propuesto medidas de diferenciación organizativa y educativa (Kaplan, 2019). A nivel organizativo, se han planteado unidades específicas a tiempo parcial y agrupamientos flexibles por interés o capacidad, en ocasiones con apoyo de un docente especializado, mentorías por expertos y profundización y amplitud a través de actividades complementarias, extracurriculares y de ocio. Para la diferenciación educativa se han mostrado eficaces la compactación, el enriquecimiento y la aceleración (Ivarsson, 2024).

La compactación consiste en eliminar el contenido que los estudiantes dominan, para evitar la repetición, y sustituir ese currículum por otro más desafiante (Reis *et al.*, 2021).

El enriquecimiento consiste en desarrollar contenidos y actividades que habitualmente no incorpora el currículum oficial. Uno de los principales modelos es el SEM (*Schoolwide Enrichment Model*) (Baccassino y Pinnelli, 2023), que distingue tres tipos. El tipo I ofrece experiencias atractivas para descubrir nuevos intereses. El tipo II consiste en actividades dirigidas al desarrollo, en pequeño grupo, de habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas, de investigación, fomento del aprendizaje autónomo, tecnológicas o de desarrollo personal. El tipo III se centra en la investigación individual o en pequeño grupo de problemas reales propuestos por el alumnado (Reis *et al.*, 2021).

La aceleración consiste en avanzar más rápido en una o varias asignaturas. Hay muchas modalidades: adaptaciones de ampliación, mentorías, asistencia a un curso superior en alguna asignatura... (Rogers, 2019). Cuando se adelanta un curso completo la normativa habla de flexibilización.

Durante muchos años la atención a este alumnado se ha centrado en aprender más contenidos curriculares y ganar tiempo en lugar de aumentar la complejidad y profundidad de lo estudiado, utilizando la información para investigar de forma creativa cuestiones interesantes. El enriquecimiento ha demostrado ser una estrategia clave que impacta positivamente en el bienestar (Serna *et al.*, 2024); de hecho, de tipo I y II se deberían proporcionar a todo el alumnado (Reis *et al.*, 2021).

Finalmente, para el desarrollo del talento es necesario que el estudiante experimente emociones positivas, establezca relaciones interpersonales, genere un elevado grado de compromiso con el aprendizaje y la escuela, tenga sensación de logro y encuentre sentido a lo que hace. Así, las instituciones educativas deben centrarse en las fortalezas y velar por el bienestar subjetivo del estudiantado (Shaunessy-Dedrick y Suldo, 2025).

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, con finalidad exploratoria y carácter transversal, se ha empleado una metodología comparada, siguiendo las orientaciones de Caballero *et al.* (2016). Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de contenido. Como unidades de comparación se han tomado las 17 comunidades autónomas españolas. El «árbol de comparación» ha contemplado las dimensiones: normativa específica, medidas de respuesta establecidas y requisitos, estudiantes identificados, becas, premios, unidades específicas de escolarización y programas específicos.

Los parámetros e indicadores de cada una de las dimensiones no son homogéneos en la medida en que las diferentes comunidades no han seguido ni el mismo desarrollo legislativo ni la misma explotación de las normas, especialmente en lo referido al entorno escolar.

Como fuentes de investigación se han empleado fuentes primarias (la legislación autonómica: decretos de currículum, normativa de evaluación, atención a la diversidad y específica de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales), así como fuentes secundarias (webs del Instituto Nacional de Estadística para los identificados y de las Consejerías de Educación para los programas específicos). En cuanto al intervalo temporal, se ha considerado lo legislado hasta diciembre de 2022.

Tras la presentación y descripción de la casuística de cada comunidad autónoma, y su posterior yuxtaposición, se llega a la fase comparativa; esta es una fase valorativa y crítica que requiere que el investigador ponga «en juego toda su capacidad para que los datos e informaciones reunidos, explicados y clasificados desvelen lo que por sí solos no nos desvelan» (Velloso y Pedró, 1991, p. 143). En este apartado se ha intentado valorar los resultados desde lo más general a lo particular, deteniéndose en aquellos aspectos más relevantes.

La última fase recoge las conclusiones que se han extraído después de todo el estudio con un objetivo claro: que el trabajo sirva de base para posteriores investigaciones y sea de utilidad para ofrecer una respuesta más ajustada al alumnado con altas capacidades en España.

Este trabajo es fruto de la tesis doctoral de M^a Pilar Elena. Todas las tablas y figuras son de elaboración personal, a partir de la normativa y de las estadísticas oficiales del INE.

3. Resultados

Los principales resultados obtenidos se presentan a continuación.

3.1. Normativa que regula la respuesta

Se han analizado 75 decretos, 102 órdenes, 38 resoluciones, ocho instrucciones y una circular; la legislación detallada se puede consultar en Elena (2023, pp. 451-477).

Se ha desarrollado normativa específica sobre altas capacidades en 12 autonomías (ver Tabla 1). De estas, solo tres tienen más de un texto legislativo. Respecto al rango de la normativa, en la mayoría de los casos se trata de resolución u orden (siete y seis respectivamente). Pero también hay tres instrucciones y una circular. No hay ninguna ley, decreto ley o decreto. De las 17 normas que existen en todo el territorio nacional, 10 están publicadas en la segunda década del siglo XXI, seis en la primera década y una es previa al 2000. Seis son anteriores a la LOE.

Tabla 1.
Normativa autonómica específica sobre altas capacidades intelectuales

Comunidad Autónoma	Normativa específica		
	No	Sí	Concreción
Andalucía		X	Circular de 2010 Resolución provisional de 26-09-2017 Instrucciones de 03-06-2019 Resolución de 20-12-2021
Aragón		X	Orden ECD/1400/2018
Asturias	X		
Baleares		X	Resolución de 27-03-2017
Canarias		X	Instrucciones de 04-03-2013
Cantabria	X		
Castilla y León		X	Orden EDU/1865/2004
Castilla-La Mancha		X	Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003
Cataluña		X	Resolución ENS/1543/2013
Extremadura		X	Orden de 27-02-2004
Galicia	X		
Madrid		X	Orden 2642/2020 Instrucciones de 01-02-2021
Murcia		X	Orden 24-05-2005
Navarra	X		
País Vasco		X	Resolución de 24-07-1998
La Rioja		X	Resolución de 16-07-2018
Comunidad Valenciana	X		

3.2. Medidas de respuesta

Se han identificado cuatro medidas para el alumnado con altas capacidades: la diversificación curricular, el enriquecimiento, la flexibilización y la respuesta personalizada (véase Tabla 2).

Todas las comunidades cuentan con enriquecimiento y flexibilización. La mayoría de ellas propone la diversificación curricular, a excepción de Cantabria, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja y Comunidad Valenciana. En cambio, la respuesta personalizada solo la incluyen Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana.

Tabla 2.
Principales medidas de respuesta educativa para alumnado con altas capacidades

Comunidad Autónoma	Medida			
	Respuesta personalizada	Diversificación curricular	Enriquecimiento	Flexibilización
Andalucía		X	X	X
Aragón		X	X	X
Asturias		X	X	X
Baleares		X	X	X
Canarias		X	X	X
Cantabria			X	X
Castilla y León	X	X	X	X
Castilla-La Mancha	X	X	X	X
Cataluña	X	X	X	X
Extremadura		X	X	X
Galicia			X	X
Madrid			X	X
Murcia	X	X	X	X
Navarra			X	X
País Vasco		X	X	X
La Rioja			X	X
Comunidad Valenciana	X		X	X

Conviene especificar que la respuesta *diversificación curricular* reúne la compactación y adaptaciones de ampliación del currículum oficial. El nombre de *respuesta personalizada* es arbitrario y recoge todas esas propuestas que contemplan una respuesta educativa personalizada para el sujeto. En la mayoría de los textos legislativos se define como plan o programa que atiende de forma individualizada las necesidades del discente. En la Comunidad de Castilla y León, por ejemplo, son planes de actuación ajustados a las expectativas, motivaciones e intereses del sujeto. Sin embargo, en Castilla-La Mancha y Cataluña son planes de trabajo individualizados, que se vinculan a la aplicación de la flexibilización.

Al confrontar los datos del porcentaje total de identificados en Educación Básica con el número de medidas de respuesta que contempla la normativa no se observa relación (véase Figura 1).

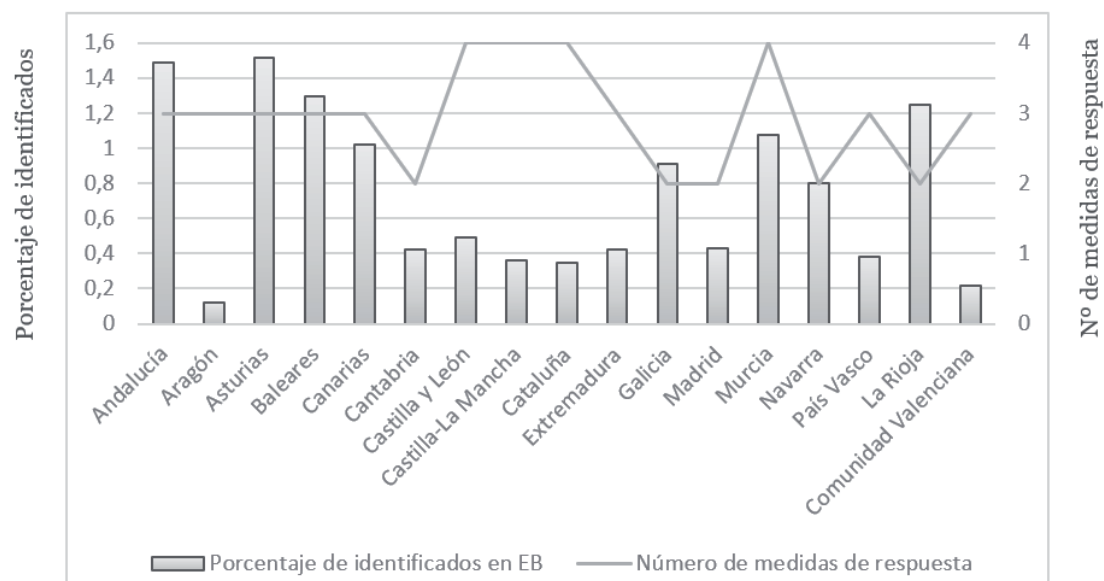


Figura 1. Relación de comunidades autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la Educación Básica y el número de medidas de respuesta que contempla su normativa.

Respecto a los requisitos que se han de cumplir para poder aplicar las medidas de respuesta, en cada una son diferentes. Así, para la *diversificación curricular* son cuatro: informe psicopedagógico, consentimiento de la familia, rendimiento excepcional y madurez suficiente y adquisición de competencias clave. De las 11 comunidades que contemplan esta medida, cinco (Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla y León y Cataluña) solo exigen un informe psicopedagógico que acredite las altas capacidades. Aragón, Extremadura y País Vasco, además, exigen consentimiento de la familia. Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia añaden que el sujeto tenga un rendimiento excepcional. Canarias es la única que indica un cuarto requisito: que el sujeto tenga adquiridas las competencias clave y madurez.

Comparando el número de requisitos con el porcentaje de identificados, tampoco se observa relación (véase Figura 2).

En cuanto a los requisitos para la aplicación de la medida *enriquecimiento*, son tres: informe psicopedagógico, consentimiento de la familia y rendimiento excepcional. Todas las comunidades contemplan esta medida. A excepción de Castilla y León, Galicia y Navarra, indican que los estudiantes deben poseer informe psicopedagógico. Ni Galicia ni Navarra especifican cuál es el requisito para adoptar la medida. Extremadura y País Vasco añaden el consentimiento de la familia. Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid y La Rioja también establecen que el sujeto tenga un rendimiento excepcional. Castilla-La Mancha, Madrid y La Rioja solicitan informe psicopedagógico y rendimiento excepcional. El País Vasco también exige dos requisitos: informe psicopedagógico y consentimiento de la familia. Extremadura pide los tres.

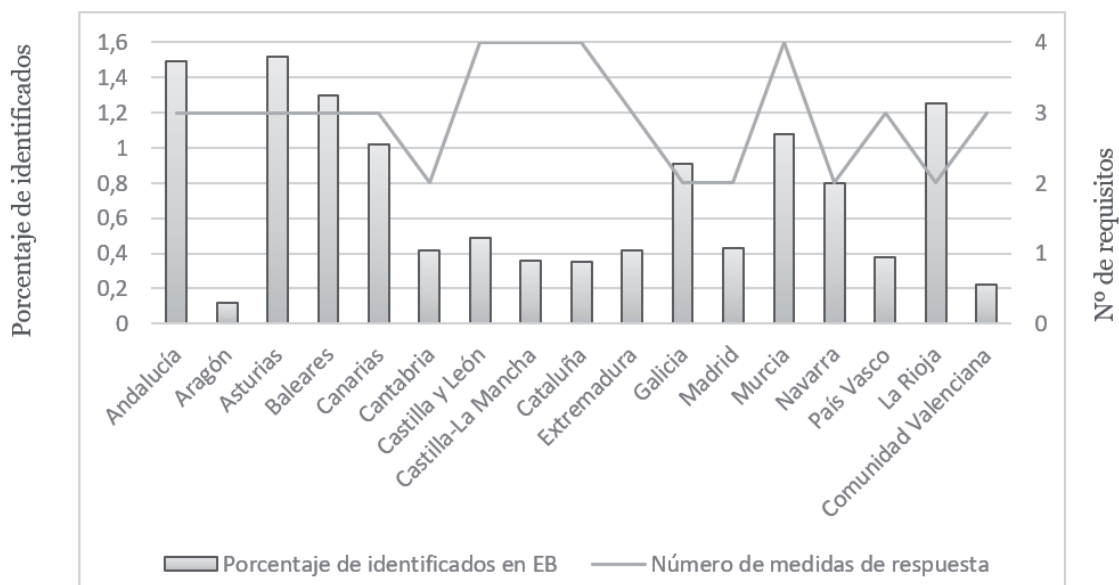


Figura 2. Relación de comunidades autónomas con su porcentaje de identificados en Educación Básica y número de requisitos necesarios para aplicar la medida de diversificación curricular.

Los requisitos para la *flexibilización* son ocho: informe docente, informe psicopedagógico, dictamen, autorización o informe de la Dirección Territorial, madurez suficiente y adquisición de competencias clave, consentimiento de la familia, rendimiento excepcional y potencial excepcional para el aprendizaje. Todas las comunidades regulan esta medida y exigen tener informe psicopedagógico. De igual modo, todas requieren consentimiento de la familia, salvo Andalucía, Canarias, Galicia y Murcia. A excepción de Andalucía, Canarias, Cantabria, Galicia, Murcia, País Vasco y La Rioja, las demás establecen como requisito contar con la autorización o informe de la Dirección Territorial. Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla La-Mancha, Madrid, Navarra, La Rioja y Comunidad Valenciana indican como necesario el informe docente. Baleares, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana añaden que el sujeto tenga adquiridas las competencias clave y madurez suficiente. Asturias, Castilla-La Mancha y Murcia también incluyen el dictamen. Castilla-La Mancha y Madrid, además, contemplan el rendimiento excepcional. Madrid es la única Comunidad que establece como requisito el potencial excepcional para el aprendizaje. La mayoría de las Comunidades exigen tres o cuatro requisitos; sin embargo, Castilla-La Mancha y Madrid requieren siete, y Andalucía y Galicia, solo uno (véase Tabla 3).

Tabla 3.
Requisitos para la aplicación de la flexibilización en cada comunidad autónoma

Requisito	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Informe del equipo docente		X	X	X	X			X				X		X		X	X
Informe psicopedagógico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dictamen de escolarización			X					X					X				
Autorización o Informe de la Dirección Territorial o Inspección		X	X	X			X	X	X	X		X		X			X
Madurez suficiente y adquisición de competencias clave				X	X		X	X	X	X		X					X
Consentimiento de la familia		X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
Rendimiento excepcional								X				X					
Potencial excepcional para el aprendizaje												X					

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla-La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

Por último, los requisitos para la *respuesta personalizada* son dos: informe psicopedagógico y rendimiento excepcional. De las cinco comunidades que establecen esta medida (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana), todas indican como imprescindible estar en posesión del informe psicopedagógico y solo Castilla-La Mancha añade que el sujeto tenga un rendimiento excepcional.

Si se establece una relación entre el número de requisitos necesarios para la aplicación de la medida y el porcentaje de identificados en Educación Básica, se aprecia que aplicar más requisitos no se corresponde con un mayor porcentaje de alumnado identificado.

Al analizar el porcentaje de identificados en Educación Básica y el número de requisitos para la aplicación de la flexibilización, se percibe que tampoco existe una tendencia clara (véase la Figura 3).

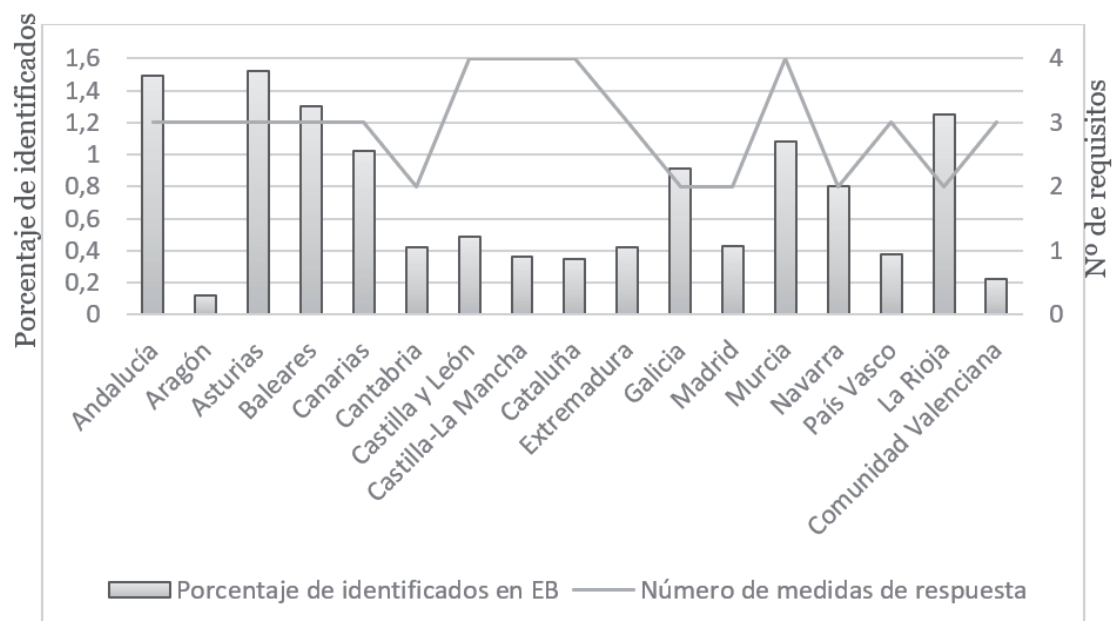


Figura 3. Porcentaje total de identificados con altas capacidades en Educación Básica y número de requisitos necesarios para aplicar la flexibilización

3.3. Becas, premios y unidades específicas de escolarización

Ninguna comunidad contempla en su legislación las unidades específicas de escolarización, ni las becas o premios para el alumnado con altas capacidades. Generalmente, cuando se habla de modalidad de escolarización, todas las comunidades señalan que hay que tratar de atender a este colectivo desde los centros ordinarios. Sin embargo, Murcia es la única que delimita con mayor precisión esta medida básica y fundamental. Así, establece en el resuelto decimoséptimo.2 de la Resolución de 13 de marzo de 2018 la modalidad de escolarización de centro ordinario con medidas específicas para el alumnado con altas capacidades que posee un dictamen de escolarización.

3.4. Programas específicos

Se han recopilado los diferentes programas específicos para el alumnado con altas capacidades. No todos aparecen en la normativa (véase Tabla 4). La mayoría de las comunidades (12) cuentan con un programa específico para alumnado con altas capacidades (salvo Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Navarra y País Vasco). Castilla y León tiene cuatro programas, Madrid dos, Murcia tres y Comunidad Valenciana dos. No todos los programas están actualmente en activo, en cambio, aparecen en las páginas web de las Consejerías. La mayoría son programas de enriquecimiento extracurricular o se ofertan como medidas de respuesta específicas para el alumnado con altas capacidades (desarrollo del potencial, de aptitudes intelectuales, de la creatividad, etc.). Hay algunos programas que tienen como finalidad fomentar la identificación, como el Programa «Desarrollo de Capacidades» de Aragón o el Programa DETECTA de Castilla y León.

Tabla 4.

Relación de programas específicos sobre altas capacidades y su principal objetivo por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Programa	Objetivo
Andalucía*	*Programa de profundización de conocimientos «Andalucía Profundiza»	Profundización en el currículo ordinario. Alumnado altamente motivado para el aprendizaje y/o con altas capacidades. 3º EP a 4º ESO
Aragón*	*«Desarrollo de Capacidades»	Potenciar la identificación y la respuesta educativa en horario escolar
Asturias	Talleres de ampliación curricular para alumnado con altas capacidades	Desarrollo de aptitudes intelectuales, creatividad, habilidades comunicativas y competencia social del alumnado identificado de 5 a 14 años de centros públicos. Centro Acompañamiento educativo Ayalga SL
Baleares	Programa d'aprofundiment de coneixements	Estimulación del potencial intelectual y de las actitudes de cooperación y trabajo en equipo. Alumnado de centros públicos de 5º y 6º EP, ESO, Bachillerato y FP que tengan mayor capacidad, interés y motivación por aprender
Canarias	Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACI Canarias)	Estimulación del pensamiento divergente. Alumnado de 2º a 6º EP con altas capacidades intelectuales
Cantabria*	*Programa de apoyo a la detección y la atención inclusiva del alumnado con altas capacidades	Desarrollo de prácticas pedagógicas en los centros, que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades
Castilla-La Mancha	-	-
Castilla y León*	*Programa para la Mejora del Éxito Educativo	Enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades/alto rendimiento, altamente motivado, de EP o ESO, con informe psicopedagógico, que supere una prueba específica
	*Programa Estalmat	Clases extraescolares para la estimulación del talento matemático excepcional de ESO que supere una prueba de selección
	*Campus de profundización científica	Nota media superior a 8. Promoción de la investigación y la convivencia
	Programa de enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades	Enriquecimiento extracurricular para potenciar las inteligencias de Gardner. Alumnado con altas capacidades de EP o ESO
	Programa DETECTA	Detección temprana en 1º EP

Continúa -->

Comunidad Autónoma	Programa	Objetivo
Cataluña	-	-
Comunidad Valenciana	*Programa experimental innovación educativa curso 2009-10	Enriquecimiento curricular de todo el alumnado y atención al alumnado con altas capacidades
	Proyecto Connectats	Creación de una red de centros promotores del talento de todo el alumnado mediante la diferenciación curricular
Extremadura	-	-
Galicia	Programa de enriquecimiento curricular SEMGAL	Inclusión y mejora del rendimiento académico del alumnado
La Rioja*	*Proyecto Explora	Atender al alumnado de EP que presenta altas capacidades intelectuales y/o curiosidad y motivación hacia el estudio
Madrid*	*Programa de Enriquecimiento educativo para alumnos con Altas Capacidades	Enriquecimiento educativo extraescolar EI y EP
	Programa de diferenciación curricular	Desarrollo del potencial, bienestar e inclusión social en el centro educativo. Colaboración con la Fundación Pryconsa
	*Talleres de enriquecimiento extracurricular	Temáticas de interés que supongan un desafío. 4º-6º EP y ESO
Murcia*	*Programa experimental de promoción del talento	Reconocimiento de centros educativos de Secundaria como especializados en la promoción del talento
	*Campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos	Campamentos para alumnado de 4º ESO, 1º Bachillerato y FP. Proyectos de trabajo de ámbito científico-tecnológico
Navarra	-	-
País Vasco	-	-

Nota: El asterisco (*) indica que se refleja en la normativa; el resto aparece en la web de la Consejería de Educación

Analizando la relación entre porcentaje total de identificados en Educación Básica y la existencia o no de un programa específico para el alumnado con altas capacidades, se observa que, de las 12 comunidades que cuentan con un programa específico, siete tienen un porcentaje elevado de identificados (superior al 3.5 %), mientras que cinco no alcanzan el 2 %. De las cinco comunidades que no tienen un programa específico, solo Navarra tiene un porcentaje de identificados mayor al 1.8 %.

Para profundizar con más detalle en los programas específicos o en otros aspectos abordados se recomienda la lectura de Elena (2023, pp. 71-351).

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación ha sido analizar la respuesta educativa proporcionada durante la Educación Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del estudio comparado del desarrollo normativo de las autonomías.

En relación con la dimensión *normativa que regula la respuesta*, se han analizado 224 documentos. La mayoría de las comunidades han aprobado normas concretas, de mayor o menor rango; sin embargo, siguiendo la tendencia señalada en estudios anteriores (Comes *et al.*, 2012), se dan diferentes niveles de desarrollo legislativo. En conjunto, ha aumentado de nueve a doce el número de comunidades que han desarrollado normativa específica dirigida a la atención del alumnado con altas capacidades, tomando como referencia el estudio realizado por Comes *et al.* (2009). Han legislado Baleares, Castilla y León, Cataluña y La Rioja. Sin embargo, la Comunidad Valenciana, que tenía normativa concreta, ha optado por regular las medidas dentro de la normativa general de atención a la diversidad, junto a las propuestas dirigidas a otras necesidades. También en consonancia con lo hallado por estos autores, la legislación está muy dilatada en el tiempo y no siempre se ha actualizado a las nuevas directrices legales, siendo algunas normativas anteriores a la LOE. Sería deseable que los profesionales de la educación contaran en todas las comunidades con orientaciones precisas y actualizadas.

En cuanto a la variable *medidas de respuesta*, están generalizados el enriquecimiento y la flexibilización; la diversificación curricular solo se contempla en 11 comunidades y son pocas las normas que regulan la elaboración de planes personalizados (concretamente cinco). En muchas ocasiones, en línea con lo observado por Comes *et al.* (2009), los conceptos son confusos o poco concretos. También existe una gran variabilidad en cuanto a los requisitos exigidos para las cuatro medidas de respuesta analizadas.

Coincidiendo con Comes *et al.* (2012), la terminología empleada y la aplicación de las medidas no siempre se ajustan a los avances científicos. Las mejores prácticas educativas para el desarrollo del talento según Baccassino y Pinnelli (2023) son el enriquecimiento y el cultivo de las habilidades personales tales como el liderazgo, el pensamiento crítico, la creatividad o el desarrollo socioemocional. Si bien el enriquecimiento aparece regulado en todas las unidades comparativas, el acceso a esta medida en cinco comunidades viene restringido por el requisito del alto rendimiento, cuando investigar sobre algo interesante puede ayudar a mejorar el compromiso y los resultados de los estudiantes, especialmente de los más creativos (Reis *et al.*, 2021). Todas las comunidades menos tres exigen informe psicopedagógico para activar el enriquecimiento, por lo que la inclusión de alumnado muy motivado, pero no identificado, no será posible. Además, no se ha encontrado ninguna medida dirigida específicamente al desarrollo personal; solo cinco comunidades mencionan una respuesta personalizada, pero en dos de ellas dicha medida va ligada a la flexibilización.

Desde una perspectiva inclusiva también resulta curioso que la única respuesta regulada a nivel nacional y presente en todas las normativas autonómicas sea la flexibilización, y que solo ocho comunidades contemplen como requisito la madurez socioemocional para su aplicación. Contrariamente a lo señalado por García y Jiménez (2022) en nuestro estudio se aprecian diferencias en las exigencias relacionadas con la aplicación de la flexibilización en las diferentes comunidades, oscilando de uno a siete el número de requisitos y, por tanto, variando el procedimiento y papel otorgado a los participantes en el mismo.

En menos de la mitad de las Comunidades que aplican diversificación curricular se exige un rendimiento excepcional (tal vez porque se hable en general y no de logros en las áreas compactadas para ampliar el currículum).

También es de señalar el distinto grado de participación otorgado a las familias en los procesos de toma de decisiones, si bien coincidimos con Comes *et al.* (2012) al afirmar que su protagonismo es importante, especialmente al adoptar la medida de flexibilización.

En general, se ha observado que contar con más de dos medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades o con más requisitos para la adopción de las medidas particulares no supone un incremento en su identificación. Con la misma normativa la aplicación puede variar mucho; si bien es cierto que exigir la identificación para la adopción de medidas, dado los niveles tan bajos de diagnóstico, deja sin respuesta a muchos estudiantes (Quintero *et al.*, 2021).

Por otro lado, no se contempla en la normativa la obtención de *becas y premios*. Tampoco la existencia de *unidades específicas*. En este sentido, sí se percibe una apuesta por la inclusión; la modalidad de escolarización es siempre el centro ordinario.

En relación con la dimensión *programas específicos*, en la web de cinco Consejerías de Educación no aparece ningún programa. También aparecen programas que no están activos, es decir, todas las webs no están actualizadas. Así, de acuerdo con García y Jiménez (2022), si bien se constata que se han activado muchos programas, también se aprecian diferencias entre comunidades. Y la falta de programas específicos tiene efectos importantes en el rendimiento de este alumnado (Quintero *et al.*, 2021).

Así, en consonancia con lo señalado por Novella (2020), la ausencia de un pacto educativo y la falta de estabilidad legislativa puede explicar la gran disparidad. Urge afrontar el desafío de educar a todos atendiendo a sus diferencias, con unas directrices claras, basadas en los resultados de la investigación educativa, que permitan a los equipos directivos de los centros planificar las medidas de respuesta adecuadas a su realidad y a las necesidades de su alumnado (Ivarsson, 2024). Podemos concluir, haciendo nuestras las conclusiones de Comes *et al.* (2009): existe un desarrollo legislativo muy desigual entre comunidades, tanto en cantidad como en calidad de aportaciones, es de señalar la lentitud con la que la normativa autonómica incorpora las novedades legislativas estatales y que haya comunidades que se rijan por regulaciones desfasadas o solo por las nacionales, que son muy genéricas.

Los resultados obtenidos tienen diferentes implicaciones prácticas. Para garantizar la equidad, el sistema debería reconocer el potencial de todo el alumnado, ofreciendo enriquecimiento y oportunidades a todo el estudiantado, con independencia de su lugar de residencia, condición socio-económica o escuela en la que estén matriculados. Las respuestas a adoptar, los requisitos de acceso y los recursos deberían ser comunes, evitando la disparidad existente, dejando que cada Administración, en el ejercicio de sus competencias, busque la forma de implantación. También es importante regular de

forma más clara el procedimiento para desarrollar las competencias emocionales y sociales desde una perspectiva positiva y ética (Sternberg *et al.*, 2024).

Por último, nuestro estudio no está exento de limitaciones. La más importante es que, tal y como ha quedado evidenciado, para conocer la respuesta educativa hay que recurrir a otras fuentes, como las páginas web, las asociaciones, etc. No todo se regula por normativa y la que hay es tan general que la interpretación que se puede hacer de la misma es muy variada. La gran cantidad de normas a manejar y su actualización constante ha sido también una dificultad. Tampoco podemos garantizar que todos los programas específicos existentes estén publicados en las webs de las Consejerías de Educación ni que la información que aparezca en ellas esté actualizada. Futuras investigaciones deberían recoger información de otras fuentes para tener una visión más completa de esta realidad tan compleja.

5. Referencias

- Baccassino, F. y Pinnelli, S. (2023, January). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortega, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277694>
- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega, J. M. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 129-140.
- EducaBase (2024). *Enseñanzas no universitarias/Necesidades de apoyo educativo/curso 2022-2023. 3. Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curso*. Gobierno de España. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023/otros/lo/&file=otros_03.px&L=0
- García, R. y Jiménez, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 - 2019/2020. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 111-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A. y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386, 187-206. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432

- Ivarsson, L. (2024). Acceleration and Enrichment for Gifted Students--From the Perspective of Swedish Principals. *Athens Journal of Education*, 11(2), 95-108. <https://doi.org/10.30958/aje.11-2-1>
- Johnsen, S. K. y VanTassel-Baska, J. (2022). Using Assessment as a Framework for Standards- Based Program Development in Gifted Education. En S. K. Johnson y J. Van Tassel-Baska, *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 1-17). Routledge.
- Kaplan, S. N. (2019). Continuum of Differentiation. En B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior (eds.), *Handbook of Gifted and Talented Education* (pp.335-342). SAGE.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006, pp. 1-112. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice [Position statement]*. NAGC.
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020?. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Pfeiffer, S. I. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. En P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore y E. Roth (Ed.), *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 103-127). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5
- Pfeiffer, S. I. (2025). Optimizing mental health and well being: In search of the holy grail of human wellness and flourishing. *Gifted Education International*, 41(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/02614294241302694>
- Quintero, R., Gutiérrez, S. y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 13(2), 151-168.
- Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J. y Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 10, Article e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2023). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. En J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert y C. A. Little, *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 323-352). Routledge.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J. y Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), Article 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á. y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in psychology*, 10, Article 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Rogers, K. B. (2019). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. En B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior (eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 309-320). Sage.
- Serna, P., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2024). Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de estudiantes con altas capacidades. *Aula Abierta*, 53(4), 393-401. <https://doi.org/10.17811/rifie.21175>
- Shaunessy-Dedrick, E. y Suldo, S. M. (2025). Gifted, high achieving, and accelerated Learners' mental health through the lens of positive psychology. *Gifted Education International*, 41(1), 13-31. <https://doi.org/10.1177/02614294241292423>
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- Sternberg, R. J. (2024). A new model of giftedness for transformational active concerned citizenship and ethical leadership. *Gifted Education International*, 40(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/02614294241246497>
- Sternberg, R. J., Renzulli, J. S. y Ambrose, D. (2024). "The Field of Giftedness—Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg." *Roepers Review*, 46(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

VanTassel-Baska, J. y Johnsen, S. K. (2022). The Inclusion of Underrepresented Populations in Gifted Programs. En S. K. Johnson y J. Van Tossel-Baska, *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 100-115). Routledge.

Velloso, A. y Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada. Vol. 1. Conceptos básicos*. PPU.

Referencias legislativas por Comunidad Autónoma

Páginas 451-477 de:

Elena, M. P. (2023). *Estudio comparado de la respuesta educativa de las Comunidades Autónomas españolas ante los alumnos/as con altas capacidades* [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/ab5af46d-ecec-4691-8f25-97a356cb3395>



El proceso de digitalización en los sistemas educativos de Europa e Iberoamérica

The digitalization process in the educational systems of Europe and Latin America

**Carlos Martínez-Herrer*;
Juan Antonio Giménez-Beut**;
Carlos Novella-García*****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.42653

Recibido: 27 de septiembre de 2024

Aceptado: 3 de marzo de 2025

* CARLOS MARTÍNEZ-HERRER: Doctor en Pedagogía. Licenciado en derecho. Catedrático de Enseñanza Secundaria. Docente universitario impartiendo asignaturas sobre organización escolar, fundamentos e historia de la educación y legislación educativa. Miembro del grupo de investigación Política Educativa: perspectiva nacional y supranacional. Área de investigación en torno a legislación educativa y educación comparada. Universidad Católica de Valencia. **Datos de contacto:** carlos.martinez@ucv.es

** JUAN ANTONIO GIMÉNEZ-BEUT: Doctor en Pedagogía. Diplomado en Magisterio. Maestro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria durante 26 años, orientador educativo durante 14 años y Director y Jefe de Estudios durante 10 años. Imparte clases en diferentes Grados sobre métodos pedagógicos, Didáctica General y legislación educativa. Investigaciones y publicaciones en torno a formación para maestros/as, métodos de aprendizaje y educación por competencias. Universidad Católica de Valencia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6431-9975> **Datos de contacto:** jantonio.gimenez@ucv.es

*** CARLOS NOVELLA-GARCÍA: Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía Política. Profesor Doctor Acreditado y Acreditado Titular Universitario del Departamento de Didáctica, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica, Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. IP del Grupo de Investigación Política educativa: perspectiva nacional y supranacional. Área de investigación en torno a política y legislación educativa, ética y democracia y educación comparada. Universidad Católica de Valencia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3841-6760> **Datos de contacto:** carlos.novella@ucv.es

Resumen

El momento actual pone de relieve los importantes retos de la digitalización en el mundo y, en especial, cómo se encuentran los sistemas educativos respecto a esta digitalización. Para ello se ha recabado información sobre la forma de reaccionar de los gobiernos de diversos países del mundo, y en especial de Iberoamérica y España ante la pandemia del COVID. Como consecuencia de este análisis, se puede valorar la rapidez y creatividad de algunos países, pero al mismo tiempo se han desvelado carencias como la formación del profesorado, la falta de medios en las familias y el estudio de nuevas propuestas metodológicas. Todo ello dio lugar a una reflexión en el seno de la Unión Europea, surgiendo así el *Digital Europe Programme* (DEP), que está siendo implantado en España por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Se propone un cambio de mentalidad decidido y un nuevo paradigma educativo que requiere de una nueva formación en «pedagogía digital» que ofrezca conocimientos informáticos.

Palabras clave: educación tecnológica; pandemia; competencia; política de la educación; seguridad

Abstract

The current moment highlights the important challenges of digitalization in the world and, especially, how educational systems are facing this digitalization. To this end, information has been collected on the way the governments of various countries around the world, and especially Latin America and Spain, react to the COVID pandemic. As a consequence of this analysis, the speed and creativity of some countries can be assessed, but at the same time deficiencies have been revealed such as teacher training, lack of resources in families and the study of new methodological proposals. All of this gave rise to a reflection within the European Union, thus giving rise to the Digital Europe Program (DEP), which is being implemented in Spain by the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF). A decisive change in mentality and a new educational paradigm is proposed that requires new training in “digital pedagogy” rather than computer knowledge.

Keywords: educational technology; pandemic; competence; education policy; security

1. Introducción

Ante la creciente digitalización de los fenómenos comerciales, educativos y sanitarios, muy demandados desde la irrupción de Internet y, por supuesto, la pandemia global de la COVID 19, Europa quiere asumir un papel de liderazgo a escala global frente al Sudeste Asiático y Estados Unidos, también en educación, para lo cual, la Unión Europea ha promovido diversas iniciativas para fomentar la digitalización educativa, entre ellas: el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027): Se centra en mejorar las competencias digitales de estudiantes y profesores, así como en desarrollar infraestructuras tecnológicas adecuadas; el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) que proporciona directrices para la formación digital de los docentes y el Erasmus+ y Horizonte Europa: Programas que financian proyectos de innovación y transformación digital en la educación.

En España hay actualmente más de 120.000 vacantes tecnológicas, según la Asociación DigitalES, Asociación Española para la Digitalización, la patronal de los principales operadores de telecomunicaciones de España. En su estudio «Radiografía de las vacantes en el sector tecnológico» de 2022, determina la existencia de una cifra abultada en la que destaca, sobre todo, la falta de tres perfiles profesionales: desarrolladores de software, técnicos en ciberseguridad e ingenieros de telecomunicaciones. El área que tiene más dificultades para encontrar los profesionales necesarios es la de Desarrollo de Software, donde se necesitan 40.000 trabajadores. Le siguen Sistemas y Hardware (25.000), Ciberseguridad (24.000), Cloud (8.500) y Telecomunicaciones (5.400). El estudio también especifica que, aunque esta escasez es generalizada, es especialmente importante en la Comunidad de Madrid y Cataluña. (DigitalES, 2022). La pregunta es corolario necesario: si no hay profesionales para el desarrollo directo de la digitalización en las telecomunicaciones, ¿cómo va a haber profesionales para la digitalización en la educación? ¿O cómo va a haber competencia digital docente sin que los mejores profesionales se dediquen a la formación de los maestros? Son cuestiones que llevan años planteándose en las Facultades de Educación de toda España (Moreira, 2018, 2021; Adell, 2010; Coll, 2013; Castañeda, 2010, 2015).

El ObservaCIBER es un espacio creado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad y el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. En su informe de octubre de 2021, determina que, aunque más de la mitad de la población española (55,3 %) tenía mucha (51,1 %) o bastante (4,2 %) confianza en Internet, en 2020, el porcentaje con poca o ninguna confianza en Internet aumentó en 8,4 puntos en solo un año, hasta alcanzar el 37,9 %. Esta falta de confianza afecta de modo significativo a las transacciones online. En España el 16 % de las personas y en la Unión Europea, el 6 %, afirman que no realizan compras online por preocupaciones sobre la privacidad o la seguridad a la hora de pagar online. También afecta negativamente al desarrollo del gobierno electrónico. En 2020, el 19 % en España y el 14 % en Europa, las personas que necesitaban enviar un formulario y no lo hicieron, citaron la preocupación por la protección y seguridad de sus datos personales como motivo para no hacerlo (ObservaCIBER, 2021). La adopción de tecnologías digitales por parte de las pequeñas y medianas empresas y administraciones públicas europeas es muy desigual. Si la UE no desarrolla capacidades, industrias y competencias digitales clave, su autonomía estratégica abierta y su competitividad se ven comprometidas. En el caso de España, el 34 % de las pequeñas y medianas empresas no tiene previsto invertir en digitalización, al menos en los próximos tres años (BEI, 2022).

Esta alarmante desconfianza ha hecho que la ciberseguridad se convierta en uno de los elementos de estudio e investigación de mayor relevancia en el área de las TIC, y el mayor problema del uso de Internet en las escuelas (Gamito y Olasolo, 2017; Duque y Jódar, 2024; Bailén, 2024). No solamente se necesita mejorar las tecnologías hacia este ámbito sino las políticas, los procedimientos y la formación de las personas relacionadas con estas tecnologías de modo coordinado (Florackis *et al.*, 2023; Pillajo y Ávila, 2023; AlDaajeh *et al.*, 2022; Mendivil *et al.* 2022; Soletic *et al.*, 2020; Aguilar, 2019; Sabillón y Cano, 2019; Pons, 2017; Santiago y Sánchez, 2017; Joyanes, 2017; Carlini, 2016; Maroto, 2009). Nuevamente, la pregunta es otro corolario necesario: ¿debemos digitalizar la escuela cuando la sociedad desconfía de la digitalización? ¿No es esta la raíz de los movimientos pedagógicos que rechazan la digitalización en la escuela? Acaso (2018) y Giroux (2022) han criticado la mercantilización de la educación digital, argumentando que las grandes empresas tecnológicas están influyendo en los modelos educativos sin suficiente debate pedagógico. Carr (2011) sostiene que el uso excesivo de la tecnología reduce la capacidad de concentración y el pensamiento profundo en los estudiantes, pero ya Postman (1992) argumentaba que la sociedad ha dado un poder excesivo a la tecnología sin considerar sus efectos negativos en la educación y la cultura.

2. El programa Europa digital

La desconfianza institucional es un obstáculo para el ejercicio de la gobernanza en las empresas y la administración pública. En la medida en que la desconfianza anticipa una predisposición negativa de los ciudadanos a cooperar con los funcionarios públicos, reduce la eficacia y legitimidad de las políticas públicas. En 2021, en plena crisis pandémica mundial, aparece en Europa, fruto del trabajo conjunto de la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, el Programa Europa Digital (en adelante DEP por sus siglas en inglés). Se trata de un programa de financiación sobre tecnología digital destinado a la ciudadanía y a las administraciones públicas con la finalidad de hacer frente a los desafíos en el ámbito de la tecnología y las infraestructuras digitales en áreas como la supercomputación, la inteligencia artificial, la ciberseguridad, habilidades digitales avanzadas y la tecnología digital. (European Commission, 2021; Alonso, 2022; Brandão y Camisão, 2022; Bauer *et al.*, 2021).

El PED apoya a la UE en la transformación digital de la economía y la sociedad y aporta sus beneficios a todos los ciudadanos y empresas. Se enfoca en crear capacidades esenciales y habilidades avanzadas en tecnologías digitales clave, contribuyendo a la autonomía estratégica abierta de la UE y en acelerar su despliegue y aprovecharlos al máximo en áreas de interés público y en el sector privado. (European Commission, 2021). Entre sus objetivos específicos destacamos los siguientes:

Objetivo específico 2. Inteligencia artificial

En abril de 2021, la Comisión propuso el primer marco regulatorio de la UE para la IA. Propone que los sistemas de IA que puedan utilizarse en diferentes aplicaciones se analicen y clasifiquen según el riesgo que suponen para los usuarios. Diferentes niveles de peligro implicarán más o menos regulación. Una vez aprobadas, serán las primeras normas del mundo sobre IA. De esta forma se pretende implementar espacios de datos comunes en toda la UE basados en una infraestructura federada desde la nube hasta el borde y promover las pruebas y la adopción de tecnologías de inteligencia artificial con una plataforma europea de IA e instalaciones de prueba y experimentación de primer nivel.

Objetivo específico 3. Ciberseguridad y confianza

Incluye desarrollar capacidades avanzadas de ciberseguridad (equipos, herramientas e infraestructuras de datos), incluida una infraestructura de comunicación cuántica segura para Europa. Por otro lado, pretende promover el intercambio de mejores prácticas y garantizar un amplio despliegue de soluciones de ciberseguridad de última generación en toda la economía europea. En el caso español, Accenture ha realizado un estudio, junto con HfS, titulado *The State of Cybersecurity and Digital Trust 2016* (HfS, 2016). En él pidieron a 208 profesionales de la seguridad de diferentes sectores e industrias en las empresas que analizaran cómo se perciben las amenazas a la ciberseguridad y cómo se enfrentan- para solucionarse.

El estudio revela que la principal preocupación de estos profesionales es el robo de datos sensibles, tal y como afirma el 35 % de los encuestados. Yendo un poco más allá, la pérdida o destrucción de datos de la empresa es algo que preocupa al 41 % de los profesionales que realizaron esta encuesta.

También preocupan mucho a los profesionales encuestados las fuentes de donde proceden estos datos, que no son otras que profesionales, equipos y organizaciones del crimen organizado e individuos que se dedican al espionaje corporativo. En este sentido, las principales preocupaciones son la vulnerabilidad de la reputación de la marca y el servicio al cliente, respondiendo así un 43 % y un 37 % respectivamente, afirmando así que la seguridad de los datos es crítica. La computación en la nube también es un tema de preocupación, ya que una cultura de concienciación sobre la ciberseguridad y el almacenamiento en la nube se considera una de las iniciativas empresariales más importantes según este estudio, mientras que los dispositivos móviles ocupan el primer lugar: el 47 % de los encuestados afirma que el mayor riesgo para una empresa o marca es una violación o pérdida de datos cuando se trata de servicios móviles. Por otro lado, el 69 % de los participantes en el estudio de Accenture ha sido testigo de algún intento de robo o manipulación de datos por parte de personas jurídicas o empresas, lo que supone un porcentaje importante. El reglamento (UE) 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, es una medida esencial para reforzar los derechos fundamentales de las personas en la era digital y facilitar la actividad económica, ya que aclara las normas aplicables a las empresas y organismos públicos en el mercado único digital. Además, la existencia de una norma única pone fin a la fragmentación en diferentes sistemas nacionales y a cargas administrativas innecesarias.

Objetivo específico 4. Habilidades digitales avanzadas

Establece la necesidad de impulsar la excelencia académica aumentando la oferta de educación y formación en tecnologías digitales clave, como la informática de alto rendimiento, la ciberseguridad y la inteligencia artificial. La capacitación en estas áreas se implementará a través de la cooperación entre instituciones educativas, que es el tema de este ensayo, centros de investigación de clase mundial y empresas innovadoras.

Objetivo específico 5: despliegue y mejor uso de las capacidades digitales e interoperabilidad

Los programas de movilidad de profesores y estudiantes en la Unión Europea, y también con Iberoamérica, incorporan la integración y transferencia de conocimiento entre

instituciones de educación superior mediante las herramientas TIC. PIMA es el Programa de Intercambio y Movilidad Académica, con convocatorias anuales, impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y financiado por la misma OEI y la Junta de Andalucía. El objetivo de este programa es fortalecer la cooperación interuniversitaria y promover el desarrollo de la educación en Iberoamérica a través de redes temáticas en ciencias ambientales y energías renovables, economía y desarrollo agrícola, ingeniería desde la perspectiva de la cooperación al desarrollo, turismo, etc. Está dirigido a estudiantes de pregrado. ERASMUS+ es el programa de movilidad internacional más importante de la Unión Europea y uno de los más populares de los muchos programas de movilidad disponibles. En el marco de este programa, en forma de movilidad entre países socios (KA131, antiguo KA103), se desplazan por Europa estudiantes de los 27 Estados miembros de la UE, los tres países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y Turquía. También existe un Erasmus+, para movilidad entre países del programa y terceros países (KA107).

Recientemente, con el lanzamiento del nuevo Erasmus 2021-27, los destinos KA131 se han ampliado también a terceros países. La iniciativa *Digital Opportunity Traineeships*, financiada por el programa Horizonte 2020 de la Comisión Europea, fue lanzada en la convocatoria de 2018 a través del programa Erasmus+ con el objetivo de ayudar a incorporar al mercado laboral a jóvenes con habilidades digitales para hacer frente a la demanda actual. La Guía del Programa Erasmus+ 2018 en su apartado sobre movilidad en prácticas de estudiantes de Educación Superior establece que es necesario reforzar el apoyo a los estudiantes a través de este tipo de programas que contribuyen a su formación en habilidades y competencias digitales ante un mundo que se transforma digitalmente de forma continua (European Comision, 2018).

2.1. Financiación del DEP

El presupuesto original del DEP es de 7.500 millones de euros y cubre cinco objetivos específicos durante el período 2021-2027. De este presupuesto, Digital Europe reserva 600 millones de euros de su presupuesto para la Chips Act, la ley europea de semiconductores, y además transfiere 270 millones de euros al programa de conectividad segura.

Como hemos comprobado, la digitalización es tan beneficiosa para la productividad como costosa. El elevado coste de su implantación es una de las principales barreras para su implantación, según datos del IV Estudio de Vodafone sobre el estado de la digitalización de las empresas y administraciones públicas españolas (Observatorio Vodafone, 2021). El otro gran impedimento para la digitalización percibido por empresas, profesionales y administraciones públicas de nuestro país es la falta de formación y conocimiento de la tecnología por parte de empleados y usuarios. El elevado coste de los procesos de digitalización es percibido como un gran impedimento, sobre todo, por los profesionales independientes y las microempresas -entre uno y nueve empleados-. Según este estudio, el 21 % de los encuestados en este grupo productivo considera que es el principal escollo, frente al 19 % que piensa que la falta de conocimiento y formación en tecnología es el problema más importante. En las pymes -entre 10 y 99 empleados- el orden se invierte, y un 24 % piensa que la falta de formación es el principal impedimento para la digitalización, frente a un 22 % que considera el coste como la principal barrera. Lo mismo ocurre con las grandes empresas -más de 100 empleados-: para un 27 % la principal dificultad es la falta de conocimiento, frente a un 22 % para el que el dinero es el principal problema.

El informe de Vodafone también analiza la digitalización de las administraciones públicas y los centros educativos públicos a través de preguntas a directivos de diferentes organismos estatales, que muestran preocupaciones y percepciones similares a los responsables de las empresas privadas. Así, para el 47 % de los directivos de entidades públicas y centros educativos, la mayor barrera para la digitalización de sus organizaciones es la falta de conocimiento y formación en nuevas tecnologías, tanto de sus trabajadores como de los ciudadanos a los que sirven. Por otro lado, un 22 % de ellos considera que el principal problema para afrontar este proceso es el mal acceso a Internet, la falta de cobertura o la ausencia de fibra óptica en las zonas donde desarrollan su trabajo. A diferencia de las empresas privadas, solo el 8 % de los directivos de agencias gubernamentales y centros educativos consideran que el alto coste de la digitalización es el principal obstáculo. La digitalización y la formación digital son caras y necesitan financiación más allá del ámbito nacional. En cuanto a las ventajas, la mayoría de las entidades públicas valoran, sobre todo, la mayor eficiencia y ahorro de costes que supone digitalizar su actividad diaria. El 38 % de los directivos encuestados considera que la principal virtud es la eficiencia, mientras que el 33 % de ellos piensa que la principal virtud es la reducción de costes. Para el 21 % de estos directivos lo mejor es que mejoran la comunicación con los ciudadanos. Por otro lado, la mayoría de la administración pública también considera que las nuevas tecnologías han sido de gran ayuda para mantener su relación y servicios con los ciudadanos durante la pandemia del coronavirus. (Observatorio Vodafone, 2021).

3. El Plan de Educación Digital en España

El DEP (Plan Europeo de Acción de Educación Digital) está impulsado y financiado, como hemos visto, por la Comisión Europea, y pretende transformar, a nivel europeo, la educación actual, dotándola de las competencias digitales necesarias, teniendo en cuenta criterios de inclusión y accesibilidad. El plan se articula en torno a dos acciones estratégicas clave:

- a) impulsar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento, y
- b) mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital.

En esta línea, en el marco español, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha impulsado previamente el Programa de Cooperación Territorial (PTC) para la mejora de la Competencia Digital Educativa #CompDigEdu (2021-2024), dentro del Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Ecosistema Educativo (#EcoDigEdu). El #CompDigEdu tiene como objetivo formar y educar al profesorado en competencia digital para afrontar los nuevos retos, mientras que el #EcoDigEdu va a permitir dotar a las escuelas de la infraestructura tecnológica necesaria para llevar a cabo la transformación digital.

La sociedad actual está experimentando cambios profundos, principalmente como resultado de la transformación digital, incluida la educación y la formación. Como es conocida esta situación, el centro educativo es consciente de que ya no puede seguir utilizando exclusivamente las metodologías que han sido predominantes en el sistema educativo durante las últimas décadas, e se hace necesario un nuevo cambio hacia metodologías activas que incluyan las metodologías innovadoras y el uso avanzado de las TIC. Por eso tener un Plan Digital es de gran importancia en los colegios. El avance tecnológico y el cambio de paradigma en las relaciones interpersonales producido tras la pandemia han hecho de la transformación digital en el ámbito educativo una necesidad acuciante para conducir la sociedad hacia una nueva realidad más global, inclusiva y conectada.

3.1. Competencia digital del profesorado

El mundo digital es el nuevo espacio de interacción, aprendizaje y desarrollo de la sociedad actual. Por ello, es fundamental que los docentes conozcan las recomendaciones europeas en materia de competencias clave para el aprendizaje permanente, ya que, para los docentes, el desarrollo de la competencia digital no es solo el dominio de dispositivos y aplicaciones; conlleva también la responsabilidad de hacer un uso pedagógico de los mismos. Este enfoque, además, aboga por la necesidad de tener presente la inclusión, de modo que las tecnologías digitales sean accesibles para todos los estudiantes. Se le conoce como diseño universal de aprendizaje (DUA). También fomenta el trabajo colaborativo (para el que hoy en día las herramientas tipo Drive son indispensables), el respeto por las personas y el medio ambiente y el uso responsable, crítico y seguro de la tecnología. Garantizar la preservación de la privacidad personal y sociofamiliar, y la protección de datos personales, entre muchos otros aspectos, son desafíos relacionados con la formación digital. Para actuar en consonancia con las necesidades de la sociedad en general, y de la educación en particular, los docentes deben adquirir un conjunto cada vez más amplio de habilidades y estrategias en la labor docente para adaptarse a las nuevas herramientas pedagógicas que nos ofrece la era digital (Gabarda, 2024; Bailén, 2024; Duque y Jódar, 2024).. Esta situación justifica la necesidad de un documento como el Marco de Referencia para la Competencia Digital en Educación (MRCDD), que sirva como guía en el proceso de adquisición de estas nuevas competencias.

3.2. Marco de Referencia para la Competencia Digital en Educación

El Marco de Referencia para la Competencia Digital en Educación (MRCDD) es el documento guía que adapta el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) al contexto español. El MRCDD fue aprobado por Resolución de 4 de mayo de 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y proporciona un enfoque común a todos los profesionales de la educación en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior y de adultos, con atención a la formación general y profesional, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y a cualquier otro tipo de educación. El documento MRCDD tiene como objetivo determinar qué competencias digitales debe adquirir y desarrollar cualquier docente que imparta carreras reguladas por la Ley Orgánica de Educación, independientemente del área, materia, etapa o tipo de educación, para mejorar el ejercicio de su profesión en relación con los diferentes ámbitos que establece este marco.

Cabe señalar que, en la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación del 30 de marzo de 2022, todas las Comunidades Autónomas aprobaron el Acuerdo para adaptar el marco de referencia para la enseñanza de la competencia digital aprobado el 14 de mayo de 2020 para adaptarlo a la evolución de las tecnologías digitales y su uso educativo. Este Acuerdo se oficializa a través de la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente en el contexto de Aprendizaje formal y no formal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Para que los centros educativos reconozcan y certifiquen la competencia digital tendrán que cumplir ciertos requisitos y seguir ciertos criterios establecidos en la Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de

Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. El objetivo es que en el curso 2024-2025 al menos el 80 % de los 700.000 docentes no universitarios tengan acreditadas sus competencias digitales, un compromiso asumido por España ante la Comisión Europea y reflejado en el Componente 19 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (2021).

Para facilitar el desarrollo y acreditación de estas competencias, el Ministerio distribuyó a las comunidades autónomas 284,7 millones de euros del citado Componente 19. Estos fondos, cuya distribución fue validada por la Conferencia Sectorial, también se utilizarán para el desarrollo de los planes digitales de los centros educativos, un instrumento para favorecer y promover el uso de medios digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Junto a esta partida, también se acordó la distribución de 118,2 millones de euros destinados al Programa de Orientación, Promoción y Enriquecimiento Educativo PROA+, aprobado por el Consejo de Ministros en 2021. Este programa, en el que se prevé invertir 360 millones de euros entre 2021 y 2024, tenía como objetivo mejorar los resultados educativos y prevenir el abandono escolar en centros financiados con fondos públicos con un porcentaje importante de alumnos con dificultades educativas. El MRCDD estructura la enseñanza de las competencias digitales en seis áreas, estableciendo un nivel progresivo de desarrollo y autonomía que parte del nivel básico A1 y continúa hasta el nivel avanzado C2, similar a la certificación de competencia lingüística en la Unión Europea.

Las áreas de competencia abordan los siguientes aspectos:

- El Área 1 está dedicada al compromiso profesional.
- El área 2 se refiere a la creación, gestión y distribución de contenidos digitales.
- El Área 3 aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El Área 4 aborda el uso de la evaluación y la retroalimentación en la enseñanza y el aprendizaje.
- El Área 5 trata del empoderamiento de los estudiantes.
- El área 6 detalla el proceso de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

En conclusión, el MRCDD (2022) es la versión española del Marco Europeo para la Competencia Digital (DigComp) y sus adaptaciones específicas para la educación, como DigCompEdu y DigCompOrg.

3.3. El aula del futuro

El Plan de Educación Digital incluye, como ecosistema principal, las denominadas Aula del Futuro, que en Valencia se ha concretado mediante la implantación de aulas digitales interactivas. ¿Qué es el aula del futuro? Es una iniciativa impulsada por *European Schoolnet* que pretende mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías activas. Un modelo antagónico al aula tradicional con pupitres y puestos estáticos. En El aula del futuro, el dinamismo es clave. En España, esta iniciativa está coordinada por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) y las Comunidades Autónomas, con el objetivo de apoyar a centros educativos y docentes en la integración de diferentes tecnologías en el aula con el fin de promover la adquisición de habilidades adaptadas a los nuevos tiempos. También se busca aprovechar al máximo el

espacio y las posibilidades que ofrece cada centro educativo. Para ello, las aulas del futuro se basan en dos pilares: mobiliario y tecnología. Gracias a las empresas colaboradoras del INTEF, entre las que se incluyen empresas tecnológicas privadas, su implementación es mucho más rápida y sencilla. El objetivo pedagógico va más allá de la mera adquisición de conceptos. El Aula del Futuro busca desarrollar y mejorar las habilidades de los estudiantes. La división de espacios, espacios de innovación adaptables y reconfigurables, es la piedra angular, retomando una larga tradición de adaptación del aula, que se remonta a María Montessori, y su *Scuola dei Bambini* creada en 1909 y el trabajo por rincones en Educación Infantil. Este modelo de aula INTEF está dividido en cinco zonas de aprendizaje más un aula interactiva para que los estudiantes investiguen, desarrollen, creen, exploren, intercambien, presenten e interactúen.

Cada zona de aprendizaje cuenta con mobiliario y tecnologías específicas para lograr los objetivos propuestos, permitiendo reagrupamientos y ajustes rápidos. Todos los elementos están organizados para que el docente pueda utilizar una metodología activa e integradora, concebida de manera integrada, sin interferencias. La Zona Presente está preparada para trabajar la competencia lingüística y fomentar la retroalimentación con los estudiantes en un mismo espacio. La Zona de Investigación está preparada para desarrollar habilidades de resolución de problemas y trabajo con robótica. La Zona de Intercambio está preparada para promover el trabajo colaborativo y la interacción entre estudiantes y profesores. La Zona Interact está preparada para establecer debates e intercambiar información con la misión de lograr una evaluación activa para la mejora de la docencia. La Zona Explora está preparada para utilizar recursos tecnológicos de última generación para recrear escenarios virtuales y trabajar con ayuda de la robótica y el pensamiento computacional. La Zona Desarrollar está preparada para fomentar áreas de trabajo amplias y personalizadas con el fin de lograr un aprendizaje individual o colectivo. La Zona Crear está preparada para suscitar problemas, observar y experimentar el pensamiento crítico aprovechando equipos de vídeo y audio.

4. Políticas educativas sobre digitalización en Iberoamérica

Uno de los estudios más relevantes sobre los procesos de digitalización en Iberoamérica es el Informe Think Digital (Three Points, 2021). Presenta un informe con los resultados de una encuesta a 1.500 personas de diferentes sectores en diferentes países, entre ellos España, México, Colombia, Perú, Ecuador, Argentina y Chile. En sus conclusiones muestra que las empresas están transformando poco a poco sus modelos de gestión, pero que aún quedan muchos retos en su transformación digital. México, Colombia y Chile encabezan la lista en este proceso. Destaca también que España es muy atractiva para el talento digital porque cuenta con hubs de innovación, aunque todavía tiene que adoptar la inteligencia digital, la cultura digital y la formación continua de los profesionales. También se señala que Colombia es el país más innovador en estos procesos. Argentina y Perú son los países con mayor número de empresas que consideran que no están suficientemente capacitadas. España es el país con mayor nivel de preparación de sus trabajadores para afrontar esta transformación. Las empresas han sentido la necesidad de potenciar nuevas habilidades en sus profesionales, entre las que destaca la «agilidad» en España y Colombia, y la «creación de contenidos» en Ecuador y España.

Los esfuerzos realizados en la región iberoamericana para facilitar el acceso han sido importantes, pero insuficientes. Por un lado, las empresas tecnológicas han dejado de ofrecer ordenadores de forma gratuita a medida que se ha ampliado el espectro para incluir kits de robótica, impresoras 3D y software de realidad aumentada... Según datos proporcionados por el Informe del Banco Mundial, Diálogo Interamericano (2021), el 32 % de los habitantes de la región carecen de conexión a Internet y, en 2018, el 46 % de las niñas y niños de 5 a 12 años (es decir, unos 31 millones de estudiantes) vivían en hogares sin conectividad, según el Informe Pisa 2018 (OECD, 2019). Además, el acceso se manifiesta de manera muy desigual entre los países de la región dependiendo del nivel socioeconómico. Según datos de la Cepal, el 53 % de las personas de 5 a 20 años del primer quintil de menores ingresos tenían acceso a internet en casa, frente al 93 % de las personas que sí lo hacían en el quintil más alto. La UNESCO, con la publicación de Ithurburu (2019), propone abordar las políticas digitales a las necesidades educativas de manera integral y desde un enfoque multisectorial, con modelos integrados de enseñanza y aprendizaje, administración y gestión escolar.

El «Informe sobre el Estado de la Ciudadanía Digital 2019», elaborado por Instituto DQ, fue aplicado a más de 145.000 niños y jóvenes de entre 8 y 18 años en 30 países, entre ellos España, México, Colombia, Perú y Argentina. Según este estudio, el mejor ubicado de estos países es México (número 13) y el último Argentina (21). El informe también destaca que España tiene un buen nivel de alfabetización y seguridad digitales, pero necesita mejorar en áreas como la salud digital, las emociones y los derechos digitales. Es esencial en todos estos procesos apoyarse en la fortaleza de los sistemas educativos nacionales. La educación permite la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos digitales responsables. Pero también debe repensar su propio uso dentro de sus instituciones. Es, por tanto, necesario reflexionar sobre estas cuestiones y desarrollar una visión global de las mismas -incluida la forma en que se utilizan las tecnologías- que pueda convertirse en un referente para los sistemas educativos de todos los países. En este sentido, son importantes los aportes de la Universidad Nacional de Singapur y el Instituto DQ, que propusieron un plan marco para lograr el bienestar digital (Yue *et al.*, 2021).

La educación en competencia digital es, por tanto, uno de los ejes de trabajo futuro. Debe incluir los conocimientos necesarios para su uso, pero también las actitudes y valores para su uso responsable. Entre los principales estudios iberoamericanos enfocados en educación se encuentra el informe «Perspectivas de la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica». Fue elaborado por la OEI (2020) y tuvo como objetivo recopilar datos y experiencias sobre cómo los países miembros han abordado el desarrollo de competencias en sus políticas educativas. Entre sus resultados cabe destacar que la mayoría de los países iberoamericanos habían incorporado estas competencias en sus planes de estudio, pero no las habían desarrollado de manera efectiva. En particular, hubo importantes deficiencias en la formación, evaluación, infraestructura y conectividad de los docentes. Una de las claves en este proceso es que el profesorado tenga la competencia digital adecuada (Ferrando-Rodríguez *et al.*, 2022). Estos autores realizaron una revisión de 51 estudios sobre la competencia digital del profesorado en Iberoamérica. Se encontró que el nivel digital de los docentes universitarios es medio-bajo y que existen diferencias significativas entre países y entre áreas de conocimiento. Identifica la formación inicial y continua, el apoyo institucional, el acceso a recursos tecnológicos, la motivación y las actitudes hacia las TIC como determinantes de la competencia digital del profesorado universitario. Al analizar las políticas educativas

nacionales, la UNESCO (2023 b) publicó el Informe de seguimiento de la educación en el mundo. De este estudio se extrajeron los siguientes datos:

- El 85 % de los países cuentan con políticas para mejorar la conectividad en las escuelas. El 88 % de los países aspira a desarrollar habilidades digitales, pero solo el 54 % ha definido estas habilidades en planes dirigidos a estudiantes.
- En el pasado, el 30 % de los países implementaba programas tecnológicos uno a uno, pero actualmente solo el 15 % lo hace.
- Sólo el 16 % de los países hacen cumplir la privacidad de los datos en la educación.
- El bienestar físico y mental está en riesgo por el uso excesivo de la tecnología y algunos países ya empiezan a poner límites.
- En el 82 % de los países existe un departamento nacional de tecnología educativa, pero solo el 58 % es una iniciativa del ministerio de educación.

Recopilando las diferentes posiciones de los países respecto de las políticas educativas y la digitalización, podemos mostrar el siguiente panorama.

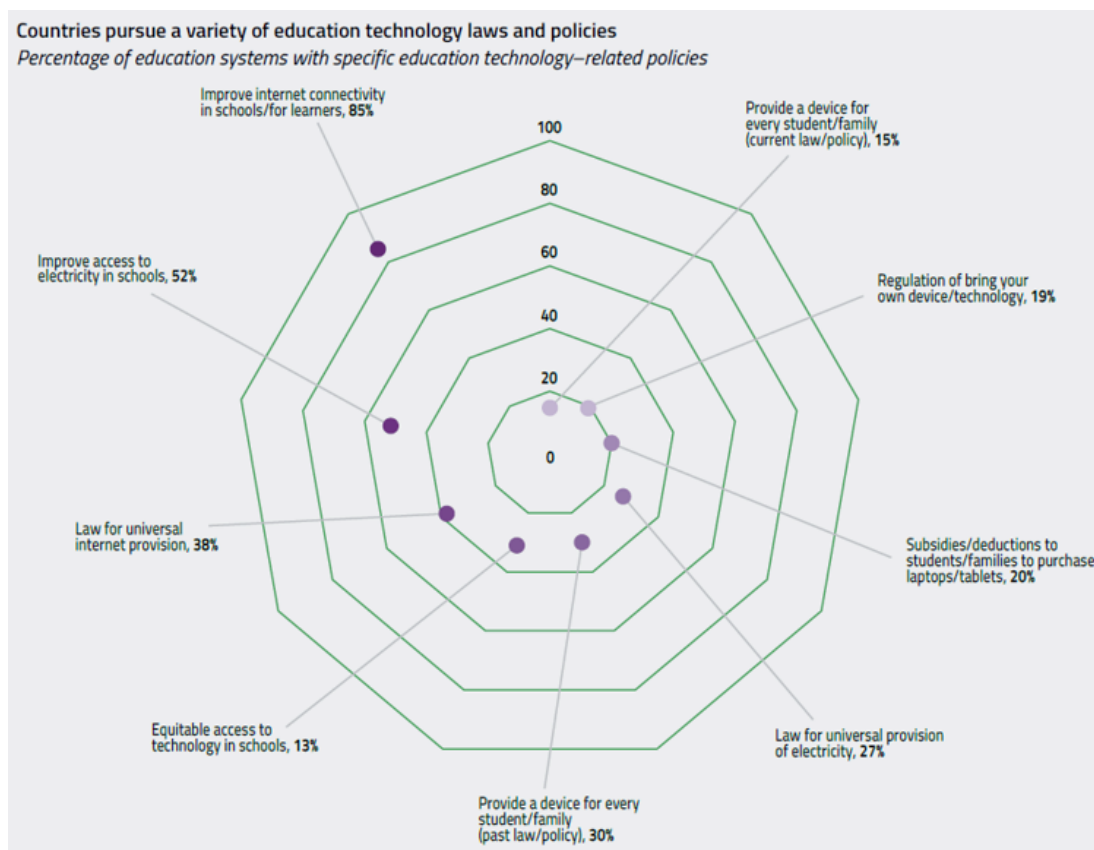


Figura 1. Los países aplican una variedad de leyes y políticas de tecnología educativa. Nota. Informe de seguimiento de la educación mundial UNESCO (2023)

Como se observa, el aspecto más destacado en los países analizados es la mejora de la conectividad (85 %) y la más pequeño es el proporcionar una herramienta a cada alumno/a. Así pues, los avances son importantes, pero tendrán que ir poco a poco acomodándose entre sí para aplicar medidas coherentes y eficaces.

A nivel regional, la política pionera en esta materia fue el Plan Ceibal, instalado en Uruguay en 2007, para dotar de una computadora a cada estudiante de primaria, a los de secundaria y de formación inicial docente y a los docentes de la ANEP. Esta política fue seguida por el programa Conectar Igualdad de Argentina que, desde 2010, instaló el modelo 1 a 1 con enfoque en secundaria, educación especial y formación docente. En la misma línea, México propuso, en 2013, el programa Mi Compu MX, que entregó computadoras portátiles a niños de 5to y 6to grado de primaria en algunos estados del país. Mientras tanto, otros países optaron por ampliar la capacidad de cobertura a través de programas de instalación de aulas móviles o mediante la entrega focalizada de computadoras portátiles. En el caso de Chile, el programa Laboratorios Móviles comenzó a desarrollarse desde Enlaces Computacionales en 2008. Además, desde 2011, el programa Yo elijo mi PC y, desde 2015, el plan Me conecto para aprender, que entregó dispositivos a 7mo grado. estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En el caso de Costa Rica, en el marco del Programa Nacional de Computación Educativa creado en 2004 -que amplió el alcance del histórico Programa de Computación Educativa de 1988 a escuelas secundarias-, en 2011 se implementó el programa Aprender con Tecnologías Móviles. fue lanzado. A esta iniciativa se sumó en 2015 el Programa Nacional de Tecnologías Móviles, que consistió en un conjunto de propuestas para dotar de laboratorios móviles con tabletas y computadoras portátiles a las clases regulares de preescolar, primaria y secundaria, en el caso de los centros educativos más grandes, y una computadora por alumno. , en centros más pequeños y aquellos ubicados en zonas rurales. Sin embargo, aunque la enseñanza a través de entornos digitales representa un enorme desafío y puede facilitar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, no existen compromisos suficientemente amplios y decisivos. En muchos casos, estas iniciativas implican intervenciones tangenciales, y no se abordan con una política integral (Kelly y Soletic, 2022). La UNESCO (2023a), planteó una serie de desafíos en torno a la transformación digital en los sistemas educativos iberoamericanos y que se resumen en los siguientes puntos:

1. Mala conectividad, especialmente en las zonas rurales. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), en 2021 había conexiones en el 47 % de la población, que baja al 20 % en las zonas rurales.
2. Existen muy pocas plataformas de aprendizaje digital. El cuarenta por ciento de los niños del mundo no entiende el idioma en el que se transmiten estos conocimientos, y esto es aún más llamativo para el 10 % de la población indígena del mundo. Es necesario habilitar el acceso gratuito y abierto para profesores y estudiantes.
3. La formación docente es inadecuada e ineficaz. Reciben una formación teórica muy alejada de la realidad.
4. La disponibilidad de un dispositivo no garantiza la calidad educativa. La formación docente debe orientarse hacia la doble dinámica innovadora que requiere el desafío EdTech: innovación pedagógica e innovación digital.
5. Las políticas públicas deben desarrollarse basadas en datos e información confiables.
6. Una buena estrategia reside en la colaboración público-privada.
7. Debe garantizarse que los anticipos se distribuyan equitativamente. Así, el acceso a recursos digitales debe ser posible, con docentes efectivamente capacitados, con recursos que reflejen la diversidad cultural y con evaluaciones continuas de los avances.

Visto en conjunto necesariamente nos hemos de plantear de qué manera podemos hacer más efectivas todas las intervenciones. En el centro de todas las actuaciones está el uso que el profesorado haga de estas herramientas. Es fundamental proporcionar un enfoque didáctico y de mirada hacia el aprendizaje efectivo más que al conocimiento de herramientas digitales como supuesta competencia laboral futura.

5. Claves para mejorar la digitalización en los sistemas educativos

La conectividad es el punto de partida de una agenda política encaminada a la inclusión digital, pero no es suficiente (Sunkel *et al.*, 2013; Lugo, 2016). Para Adell (2018), son necesarios dos requisitos. Primero, disponer de los dispositivos y mejorar su uso reduciendo la brecha social existente. En segundo lugar, es necesario pensar en el cambio educativo para la integración de la escuela en la cultura digital. Esto requiere también considerar los usos pedagógicos de las tecnologías digitales, de modo que promuevan en los estudiantes, más allá de la adquisición de microhabilidades instrumentales, el desarrollo de habilidades cognitivas genéricas como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, el trabajo colaborativo o la resolución de problemas. Estas habilidades les permitirán transformar información en conocimiento, aplicarla al desarrollo personal y comunitario y comprender críticamente el profundo impacto de las tecnologías en el mundo contemporáneo.

De hecho, «en numerosas ocasiones la presencia de las TIC en centros y aulas no ha representado más que un mero cambio epidérmico o cosmético en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que allí se producen» (Area y Adell, 2018, p.85). Castañeda *et al.* (2018), analizaron modelos institucionales de competencia digital y encontraron tres deficiencias comunes. El primero es el no partir de un modelo de acción docente que circunscriba al docente como trabajador del aula, y no le otorguen su rol comprometido en los cambios sociales y políticos. La segunda es que olvidan las complejidades de los contextos donde se puede aplicar la competencia. Y el tercero, que se basan en una visión instrumentalista de la tecnología dentro de una concepción contradictoria del determinismo de la tecnología y la sociedad. También es necesario superar otras tensiones que persisten entre usos reproductivos y usos creativos e innovadores de las tecnologías y usos educativos, de protección de datos de las personas y pedagógicos en el contexto de las clases (UNESCO, 2019). Asimismo, se debe dar coherencia a la regulación curricular, con los modelos pedagógicos y las prácticas docentes. Una transformación de la cultura escolar, en la que se integren adecuadamente las TIC, superando los equipamientos para adoptar una mirada tecnológica que asimile los aspectos pedagógicos (Lugo, 2010).

La educación no mejorará si no se incorpora también una pedagogía a estas herramientas digitales. Asimismo, se necesitan cambios en el profesorado y en los equipos directivos. Además, es necesario un cambio en la consideración de los estudiantes, más en la línea del procesamiento no lineal al que los profesores no están acostumbrados. Esto implica por tanto un cambio en la formación de competencias docentes. Y los estudiantes también tendrán que asumir cierta autonomía y responsabilidad individual. Y como dice este autor, «la innovación TIC, según este nuevo modelo pedagógico, irá camino de superar la brecha existente entre las expectativas de los estudiantes y lo que la escuela les ofrece actualmente» (Lugo, 2010, p. 66).

Avanzar en la transformación digital de los sistemas educativos requiere una inversión sostenida. Esta situación es especialmente problemática en contextos de restricciones presupuestarias, como los de los países de ambas regiones analizadas. Más aún, cuando las empresas tecnológicas han dejado de financiar materiales e instalaciones ante la llegada de un nuevo escenario de dispositivos más heterogéneos (compuestos por tablets, móviles, portátiles), nuevos medios conectivos y plataformas convergentes integradas con redes sociales (Lugo *et al.*, 2012). Las decisiones de financiación no son exclusivamente técnicas sino también políticas (Morduchowitz, 2021). Según el mismo autor, el entorno digital puede fortalecer competencias sociales, cívicas, reflexivas y expresivas por los siguientes motivos.

En primer lugar, el entorno digital amplifica los límites espaciotemporales para el intercambio de ideas, lo que mejora las competencias sociales. Se puede trabajar colaborativamente en entornos más amplios para intercambiar ideas, encontrar soluciones... con audiencias ilimitadas. En segundo lugar, se potencia el pensamiento crítico al hacer preguntas, clasificar información o juzgar la fiabilidad de las fuentes, por ejemplo. En tercer y último lugar, los adolescentes mejoran su capacidad para actuar con los demás por el bien común. Al participar en las redes, crean numerosos intercambios y refuerzan sus compromisos.

Morduchowitz (2021) afirma que, por todas estas razones, el entorno digital puede contribuir a fortalecer la cultura democrática de los adolescentes. También es muy importante desarrollar una evaluación rigurosa de los costos y sus usos efectivos. Esto permitiría una mejor gestión de recursos específicos en este ámbito, que siempre parecen escasos. Es necesario generar evidencia de la efectividad de los programas y replicar estrategias y programas más efectivos que puedan maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Así, por ejemplo, se ha generado una gran cantidad de recursos digitales, pero se ha comprobado que el acceso a ellos es muy limitado. Por lo tanto, se necesitan estudios que determinen no solo las necesidades sino también los comportamientos y prácticas en el uso real de estos materiales por parte de los diferentes usuarios de los sistemas educativos de cada país. Otras líneas que abordar son: las competencias docentes digitales y pedagógicas que mayor impacto han tenido en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje durante la etapa de educación a distancia, las experiencias de enseñanza híbrida, la efectividad comparativa de diferentes programas de formación docente, junto con la relación entre el desarrollo de competencias para la apropiación pedagógica de las tecnologías y la inversión realizada en formación. Para avanzar en esta línea, es importante que los ministerios y agencias que gestionan las políticas de educación digital puedan coordinar acciones con grupos de investigación dedicados a estos temas, tanto en universidades como en organismos internacionales, think tanks y empresas EdTech.

La UNESCO (2023a) ha propuesto una serie de acciones para abordar los desafíos de la transformación digital:

- a. Un entrenamiento bien enfocado. Se recomienda el aprendizaje entre pares para los docentes y el intercambio de sus experiencias.
- b. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la innovación y el papel que puede jugar la tecnología en todo ello. Dinámica que debe involucrar a familiares, estudiantes, docentes y equipos directivos.
- c. Apoyar una cultura de innovación tecnológica y pedagógica que facilite la cooperación regional e internacional.

- d. Es necesario realizar un seguimiento y evaluación tanto del diseño de las intervenciones, de sus itinerarios, como de la formación y apoyo recibido por el profesorado.
- e. Dar importancia al liderazgo educativo.
- f. Seleccionar y formar equipos directivos en todos los países.
- g. Fortalecer la formación pedagógica de líderes educativos.
- h. Facilitar la aplicación a diferentes contextos y no dejar toda la responsabilidad de este proceso en manos de los líderes educativos.
- i. Que los directivos reciban el apoyo necesario de los docentes, currículos adaptados a modalidades de aprendizaje híbrido y un trabajo cercano con los responsables de la política educativa.
- j. Mantener las inestabilidades políticas alejadas de las direcciones educativas.
- k. Políticas claras para la incorporación de tecnología.
- l. La necesaria formación de familias y docentes. Frente al uso excesivo de dispositivos en los hogares, se observa una infrautilización de dispositivos en las aulas. Los docentes deben hacer un buen uso pedagógico de los mismos y también deben orientar a las familias en su uso.

De todo ello, nos parece deseable cambiar la cultura digital de toda la comunidad educativa. Estos procesos requieren un tiempo y han de tener en cuenta los cambios sociales que están experimentando los ciudadanos en su vida diaria. Estos procesos están siendo tan acelerados que merece la pena pararse a pensar en las consecuencias si no se controlan con el factor ético. Prueba de ello se aprecia con la irrupción la inteligencia artificial que se añade a este proceso que estaba en una fase de acomodación. Así pues, es necesario promover factores de cambio en los centros educativos de manera inmediata, pero respetando el ritmo de reflexión serena que necesitan.

6. Conclusiones

El avance imparable que está teniendo el proceso de digitalización en las escuelas, a nivel mundial, será eficaz si se tienen en cuenta, al menos, los retos pedagógicos de esta transformación digital observados por la UNESCO. La digitalización en la escuela tiene el potencial de transformar la educación, haciendo el aprendizaje más accesible, más profundo y a la vez personalizado y colaborativo. No obstante, para poder desarrollar bien estos propósitos es fundamental abordar los desafíos asociados a esta realidad, como la brecha digital, la formación docente y la gestión de la privacidad y seguridad. Son muchas las posibilidades de mejorar la formación de los estudiantes de gran parte de las regiones del mundo, beneficiándose equitativamente de estas innovaciones. La integración efectiva de la tecnología en la educación requiere un enfoque equilibrado que considere tanto las oportunidades como los riesgos, siendo necesario evaluar inversiones y programas; facilitar el acceso igualitario a la tecnología para todos y sensibilizar a la sociedad, a las familias y a los propios claustros para integrar estos cambios. Las desigualdades tecnológicas y educativas entre países son un fenómeno complejo que abarca varias dimensiones, incluyendo la infraestructura tecnológica, el acceso a dispositivos, la alfabetización digital y las políticas gubernamentales. Una vez superada esta fase, se

hace urgente enseñar a utilizar correctamente estas tecnologías. Tener como finalidad que puede ser un gran medio para aprender, para lo que se hace necesario tener siempre presentes los objetivos educativos. Una buena metodología puede convertirse en ineficaz e incluso en contraproducente cuando está mal utilizada. Igualmente, es necesario tratar los aspectos emocionales ligados a la dependencia y al mal uso de estas. Ambos aspectos -el uso pedagógico de las tecnologías y el cuidado de sus efectos socioemocionales- indican una tendencia en la que hemos de reflexionar. Estos dos aspectos, bañados de las consideraciones éticas, suponen un requerimiento, la formación de los futuros docentes. El desafío de todos estos frentes, como todo avance en la historia de la humanidad, es que la competencia digital sea un factor de integración educativa adecuada, a nivel mundial, y no un factor de inequidad y de retraso educativo. De esta forma, en primera instancia, se precisa proporcionar los medios tecnológicos y servicios técnicos al máximo de agentes educativos: profesorado y alumnado. Para lograrlo se deberían tener en cuenta las diferentes experiencias implantadas durante esta etapa en diferentes países. En segundo lugar, deberán introducirse los aspectos éticos que aseguren un uso respetuoso de la tecnología acorde con la dignidad humana. En tercer lugar, debería investigarse más sobre el uso pedagógico de todas las herramientas y aplicaciones informáticas. Y, finalmente -teniendo en cuenta estas variables y las propuestas de diferentes instituciones-, debería acordarse un plan marco competencial que recoja todo ello y nos encuadre la formación de los docentes en estas líneas estratégicas.

7. Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Los Libros de la Catarata.
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 116-128). Morata.
- Alonso, N. (2022). La revolución digital y su impronta en los derechos inherentes de los ciudadanos: pinceladas al programa Europa Digital. *Revista Comunidad Europea*, 7, 5.
- Aguilar, J. A. M. (2019). Hechos ciberfísicos: una propuesta de análisis para ciberamenazas en las Estrategias Nacionales de Ciberseguridad. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (25), 24-40.
- AlDaajeh, S., Saleous, H., Alrabae, S., Barka, E., Breiting, F., & Choo, K. K. R. (2022). The role of national cybersecurity strategies on the improvement of cybersecurity education. *Computers & Security*, 119, 102754.
- Area, M. & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bailén, E. (2024). *Conectados y empoderados*. Plataforma Editorial.
- Banco Europeo de Inversiones, BEI (2022). *Digitalización de las pymes españolas*. <https://www.eib.org/en/publications/20220209-digitalisation-of-spanish-smes?lang=es>

- Bauer, P., Stevens, B., y Hazeleger, W. (2021). A digital twin of Earth for the green transition. *Nature Climate Change*, 11(2), 80-83.
- Brandão, A. P., & Camisão, I. (2022). Playing the market card: The commission's strategy to shape EU cybersecurity policy. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 60(5), 1335-1355.
- Carlini, A. (2016). Ciberseguridad: un nuevo desafío para la comunidad internacional. *bie3: Boletín IEEE*, (2), 950-966.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus
- Castañada, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18 (56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321581>
- Diálogo Interamericano (2021). *El estado de la conectividad educativa en América Latina: desafíos y oportunidades estratégicas*. BID/Banco Mundial. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/11/El-estado-de-la-conectividad-educativa-en-America-Latina-Desafios-y-oportunidades-estrategicas-1.pdf>
- DigitalES (2022). *Radiografía de las vacantes en el sector tecnológico*. https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2022/06/informeEmpleo2022_280622.pdf
- Duque, I. y Jódar, F. (2024). *Acompañando a las nuevas generaciones en la era de las pantallas*. Nube de tinta.
- European Commission (2018). *Digital Opportunity Traineeships*. <https://erasmusintern.org/digital-opportunities>.
- European Comission (2021). *The Digital Europe Programme*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/activities/digital-programme#:~:text=The%20Digital%20Europe%20Programme%20will,economy%20and%20society%2C%20including%20through>
- European Comission (2023). *Important Project of Common European Interest on Microelectronics and Communication Technologies (IPCEI ME/CT)*. https://competition-policy.ec.europa.eu/state-aid/ipcei_en
- Ferrando-Rodríguez, M.L. Marín-Suelves, D. y Gabarda, V. (2022). Competencia digital del profesorado universitario: revisión de la literatura. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet>
- Florackis, C., Louca, C., Michaely, R., & Weber, M. (2023). Cybersecurity risk. *The Review of Financial Studies*, 36(1), 351-407.
- Gabarda, V (coord) (2024). *Competencia digital docente. Desafíos y retos*. Dykinson.
- Giroux, H. (2022). *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Gobierno de España (2021). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. <https://planderecuperacion.gob.es/>

- HfS (2016). *The State of Cybersecurity and Digital Trust*. <https://www.hfsresearch.com/research/state-cybersecurity-and-digital-trust-2016>
- INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2021). *Programa para la mejora de la competencia digital educativa #CompDigEdu*. <https://intef.es/competencia-digital-educativa/compdigu/>
- Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina: 2013-2018*. IIPe-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375584?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-9afe6c12-1970-4e81-83b9-3a06ba3a21c3>
- Joyanes L. (2017). Ciberseguridad: la colaboración público-privada en la era de la cuarta revolución industrial (Industria 4.0 versus ciberseguridad 4.0). *Cuadernos de estrategia*, (185), 19-64.
- Kelly, V. & Soletic, A. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina*. UNESCO-UNICEF.
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas tic en la educación de américa latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, pp. 52-68.
- Lugo, M.T.; Kelly, V. & Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Revista Científica de Tecnología Educativa. Campos Virtuales (1)*, 1. Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1 | SITEAL (unesco.org)
- Lugo, M.T. (2016). Las políticas TIC en América Latina, un mosaico heterogéneo. Oportunidades y desafíos. *Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas*. IIPe-UNESCO.
- Maroto, J. P. (2009). El ciberespionaje y la ciberseguridad. In *La violencia del siglo XXI. Nuevas dimensiones de la guerra* (pp. 45-76). Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Mendivil Caldentey, J., Sanz Urquijo, B., y Gutierrez Almazor, M. (2022). Formación y concienciación en ciberseguridad basada en competencias: una revisión sistemática de literatura. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 63, 197–225. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91640>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. B.O.E. nº 116, de 16/05/2022.
- Morduchowitz, R. (2021) *Adolescentes, participación y ciudadanía global*. CFE. <https://www.fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Morduchowicz-Adolescentes-participacion-y-ciudadania-digital.pdf>
- ObservaCIBER (2021). *Indicadores sobre confianza digital y ciberseguridad en España y la Unión Europea*. https://www.observaciber.es/sites/observaciber/files/media/documents/indicadoresconfianzadigitalyciberseguridadespa%C3%B1ayue_octubre2021.pdf

- Observatorio Vodafone de la Empresa (2021). *IVº Estudio sobre el Estado de Digitalización de las Empresas y Administraciones Públicas*. Disponible en: <https://www.observatorio-empresas.vodafone.es/>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_22e49155-en
- OEI (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI-AECID.
- Parlamento europeo y Consejo de la Unión Europea (2018). *Reglamento (UE) 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos*. DOUE de 23 de mayo de 2018
- Pillajo, P. A. y Ávila, D. (2023). Análisis de ciberseguridad en plataformas e-learning: revisión sistemática de la literatura. *Revista Perspectivas*, 5(1), 19-29.
- Pons Gamón, V. (2017). Internet, la nueva era del delito: ciberdelito, ciberterrorismo, legislación y ciberseguridad. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (20), 80-93.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vintage.
- Sabillón, R. y Cano, J. J. (2019). Auditorías en Ciberseguridad: Un modelo de aplicación general para empresas y naciones. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 2019,(32), 33-48.
- Santiago, E. J. y Sánchez, J. (2017). Riesgos de ciberseguridad en las empresas. *Tecnología y desarrollo*, 15, 4-33.
- Sarker, I. H., Kayes, A. S. M., Badsha, S., Alqahtani, H., Watters, P., & Ng, A. (2020). Cybersecurity data science: an overview from machine learning perspective. *Journal of Big data*, 7, 1-29.
- Soletic, A. & Kelly, V. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina*. UNESCO.
- Sunkel, G., Trucco, D. & Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. UN-CEPAL
- Three Points (2021). *Informe Think Digital Report 2021. Barómetro sobre la transformación digital en España y Latinoamérica*. Planeta. https://crm.threepoints.com/comunicacion/prensa/ThreePoints_Think_Digital_Report_2021.pdf
- UNESCO (2023a). *Aprendizaje y transformación digital en Iberoamérica*. OEI-Profuturo-GEM. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/aprendizaje-y-transformacion-digital-en-iberoamerica-5-preguntas-7-retos-y-12-claves/>

- UNESCO (2023b). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en manos de quién?* OEI-Profuturo-GEM. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/aprendizaje-y-transformacion-digital-en-iberoamerica-5-preguntas-7-retos-y-12-claves/>
- Yue, A., Pang, N., Torres, F., & Mambra, S. (2021, November). Developing an Indicator Framework for Digital Wellbeing: Perspectives from Digital Citizenship. (NUSCTIC Working Paper Series No. 1). [https://ctic.nus.edu.sg/resources/CTIC-WP01\(2021\).pdf](https://ctic.nus.edu.sg/resources/CTIC-WP01(2021).pdf)

9



Regulación de la titulación de Educación Primaria con base en la ECI/3857/2007 y ECI/2023: análisis, retos e implicaciones

*Regulation of the Primary Education degree
based on ECI/3857/2007 and ECI/2023:
analysis, challenges and implications*

Jessica Paños Castro*;
Fernando Lillo-Fuentes**;
Erlantz Velasco Luzuriaga***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41701

Recibido: **18 de junio de 2024**
Aceptado: **27 de enero de 2025**

* JESSICA PAÑOS CASTRO: Universidad de Deusto. **Datos de contacto:** jessicapanos@deusto.es

** FERNANDO LILLO-FUENTES: Universitat Pompeu Fabra. **Datos de contacto:** fernandogabriel.lillo@upf.edu

*** ERLANTZ VELASCO LUZURIAGA: Universidad de Deusto. **Datos de contacto:** erlantz.velasco@deusto.es

Resumen

El Grado de Educación Primaria se regula como profesión a través de la Orden ECI/3857/2007. Tras 16 años, la sociedad ha cambiado y se enfrenta a retos como la transformación social, digital, económica y medioambiental. Es por ello, que a principios de 2023 se presentó el nuevo proyecto de Orden (finalmente derogado), donde las principales novedades radican en la redistribución de créditos en los módulos de formación básica y didáctico-disciplinar y un mayor número de submódulos adaptados a las nuevas demandas educativas. Esta investigación tiene como objetivo comparar las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los grados de Educación Primaria de España del curso 2022-2023, con base en ambas Órdenes, para analizar el despliegue de las asignaturas y detectar debilidades y fortalezas. Así, mediante un estudio cualitativo de alcance descriptivo y diseño no experimental se han analizado 1727 guías docentes de las 69 universidades españolas de titularidad pública y privada que ofertan dicho Grado. Los principales resultados evidencian el escaso despliegue de asignaturas asociadas a los nuevos submódulos que proponía la Orden ECI2023 tanto en la formación básica como obligatoria. Del análisis se revela una preponderancia de las áreas tradicionales, a pesar de que emergen áreas como el género, la inclusión y la acción tutorial, entre otras. En conclusión, esto refleja una brecha entre las demandas socio-formativas y la estructura formativa vigente.

Palabras clave: enseñanza superior; grado de maestría; legislación educacional; guía del profesor; planes de estudios; evaluación del curriculum

Abstract

The Primary Education Degree is regulated as a profession through the Order ECI/3857/2007. After 16 years, society has changed and faces challenges such as social, digital, economic and environmental transformation. That is why, at the beginning of 2023, the new draft Order was presented (finally repealed), where the main novelties lie in the redistribution of credits in the basic and didactic-disciplinary training modules, and a greater number of sub-modules adapted to the new educational demands. This research aims to compare the basic and compulsory subjects of the curricula of the Spanish Primary Education degrees of the 2022-2023 academic year, based on both Orders, in order to analyze the deployment of the subjects and to detect weaknesses and strengths. Thus, by means of a qualitative study of descriptive scope and non-experimental design, 1727 teaching guides of the 69 Spanish public and private universities that offer this degree have been analyzed. The main results show the scarce deployment of subjects associated with the new submodules proposed by the Order ECI2023 in both basic and compulsory training. The analysis indicates a preponderance of traditional areas, despite the emergence of areas such as gender, inclusion and tutorial action, among others. In conclusion, this reflects a gap between the socio-formative demands and the current training structure.

Keywords: higher education; Masters degrees; educational legislation; teaching guides; curriculum; curriculum evaluation

1. Introducción

La implantación del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) desde inicios del siglo XXI supuso un reto para los países y las instituciones universitarias europeas que se vieron inmersas en un proceso de homogeneización de sus sistemas educativos (Manso *et al.*, 2019). Esto trajo consigo, entre otras cuestiones considerables, transformaciones tanto de la naturaleza pedagógica de las titulaciones como de aspectos estructurales (los planes de estudios) en todas las áreas disciplinares y, por extensión, en el espacio que compete a esta investigación: la Educación Primaria (en adelante, EP).

Sobre este ámbito, España inicia su transformación con la publicación del Libro Blanco del título de Grado en Magisterio dirigido por una red de universidades nacionales a través de una convocatoria competitiva promovida por la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad Española (ANECA), que fue presentado al Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración (ANECA, 2005). En el plano ministerial se inicia una activa acción legislativa que va dotando de un nuevo carácter a la formación del personal docente de Maestro/a en EP. Así, desde una perspectiva general, a través del Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), se establece el sistema de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, incorporando el sistema European Credit Transfer System (ECTS, en adelante). A través de este, se unifica toda la formación de grado académico a planes de estudios conformados por 240 ECTS y se convierten las diplomaturas y licenciaturas en grados académicos de cuatro años de duración basados, todos ellos, en el desarrollo de competencias profesionales.

Posteriormente, y específicamente en relación con el espacio que se aborda, se promulga desde el mismo Ministerio de Educación y Ciencia la Ley Orgánica de Educación (2006), la cual reconoce el título de Magisterio de EP como un elemento obligatorio para el ejercicio de la profesión. En esta sucesión de directivas legales, el año 2007 supone un hito para la regulación de la formación profesional de dicho título, puesto que, por un lado, mediante el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre se regula, desde una perspectiva general, la titulación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) y, por otro lado, supone el año de ratificación de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que, específicamente, habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en EP.

El Real Decreto 1393/2007, y por extensión, la regulación en torno a las enseñanzas universitarias generales de grado sufrieron hasta el año 2019 un total de nueve modificaciones de diferente entidad (López, 2010). En el 2021, se establece una nueva organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, adaptadas a las necesidades educativas actuales a través del Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre (Ministerio de Universidades, 2021). A pesar de estos avances en la regulación general de las enseñanzas universitarias, la legislación específicamente relacionada con la formación de grado en torno al ejercicio del Maestro/a de EP sigue con los parámetros establecidos por la Orden ECI/3857/2007. Es precisamente este hecho el que se pretende poner como eje del debate en este artículo. Y es que este asunto cobra especial relevancia en la actualidad, tanto en cuanto, el Ministerio de Universidades ha propuesto, tras 16 años, una nueva Orden para el establecimiento de los requisitos para

la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en EP.

Así, tras 16 años, resulta evidente interpretar la necesidad de una renovación de dicha orden regulatoria. Es innegable que la sociedad actual ha ido evolucionando de manera notable en las últimas décadas y que las diferencias entre los fenómenos socio-profesionales determinantes de inicios de siglo difieren de los elementos interpretativos de la década actual. De esta manera, actualmente, nos enfrentamos a procesos de transformación social, digital, económica y medioambiental, influidos por fenómenos como la mundialización, la globalización, los altos movimientos migratorios y el multiculturalismo, entre otros (Aleman y García, 2018; Ferreiro, 2006). Estos retos no hacen más que evidenciar la necesidad de situar la formación de los/as maestros/as del futuro ante nuevos parámetros que permitan dar respuesta a las nuevas situaciones de vida de los niños y las niñas de las próximas generaciones. Parece evidente pues, que la universidad debe dar una respuesta conveniente a estas necesidades, instruyendo profesionales que sean capaces de liderar dichas acciones formativas (Ministerio de Universidades, 2021). Es más, «es evidente que el reto fundamental que tienen ante sí las universidades es el de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación» (Ministerio de Universidades, 2021, p.7).

A pesar de este marco, la nueva propuesta de borrador emitida por el Ministerio de Universidades ha sido, finalmente, retirada. La decisión responde de manera fundamental a las alegaciones de diferentes organismos como la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM, 2023), el departamento de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Granada (Ruíz, 2023) y el departamento de filología de la Universidad de Alicante (Universidad de Alicante, 2023), entre otros. Las discrepancias principales (no todas pueden considerarse para este estudio) parecen centrarse en el descenso de créditos para los módulos destinados a la formación obligatoria (de 100 ECTS a 60 ECTS), en la que las disciplinas específicas ven disminuida de manera notable su carga lectiva. Este hecho, afirman, puede lastrar gravemente la adquisición de competencias fundamentales como la de Comunicación Lingüística o la Competencia Matemática, y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería, entre otras.

Sobre este escenario, cabe plantearse varias cuestiones y, para ello, resulta necesario hacer una comparativa de la estructura básica de las enseñanzas que plantea, por un lado, la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre y, por otro, el proyecto de Orden ECI 2023 (ver Figura 1):

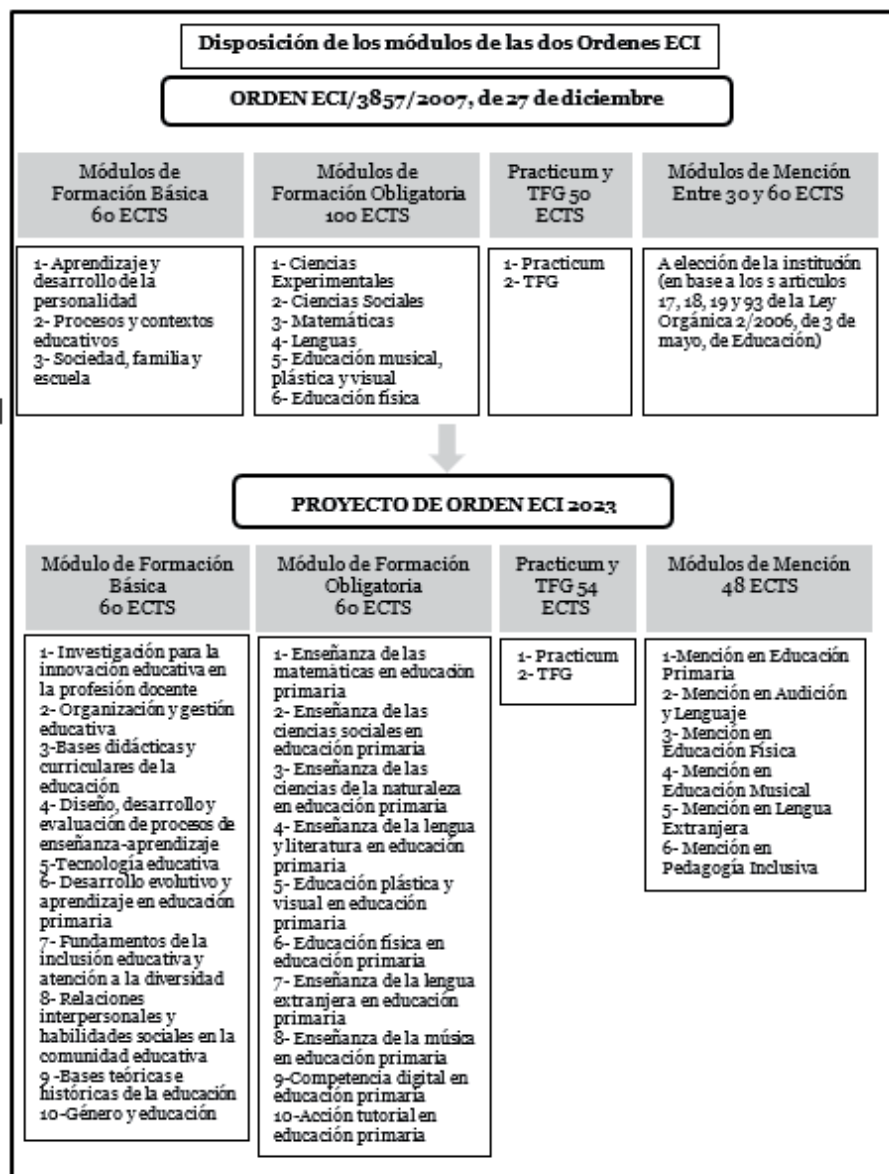


Figura 1. Comparativa de la disposición de formaciones y módulos de las ordenes regulatorias de la profesión de Maestro/a de EP.

Tal y como se observa en la Figura 1, el nuevo proyecto de Orden ECI proponía una estructura básica de formación semejante a la Orden ECI/3857/2007, no obstante, plantea una disposición de módulos diferente y, del mismo modo, un reparto de créditos distinto. Desde el punto de vista de la formación básica, el proyecto de ECI propuesto pasa de un total de tres módulos a un total de diez. El nuevo proyecto realiza una visibilización explícita de unos escenarios de aprendizaje (ver Figura 1) que, no necesariamente, debían materializarse en la Orden ECI/3857/2007. Esto puede deberse a diferentes cuestiones. En primer lugar, debe considerarse que las necesidades de inicio de siglo eran diferentes a las actuales, en efecto, las transformaciones y necesidades sociales van mutando generación a generación modificando las diferentes estructuras y también la académica (Leache y Sordoni, 2013). En segundo lugar, porque la estructura de módulos en tres

espacios generales permitía a las instituciones universitarias una selección de espacios de conocimiento preferenciales. Esto último, probablemente, viene influido también por la tradición de las carreras de Pedagogía y Magisterio de décadas atrás (Sánchez y Sánchez, 2017). En cualquier caso, esta visibilización y regulación deja clara la emergencia de aquellos espacios que han ido posicionando su relevancia en el ámbito de lo social, en el ámbito investigativo y, también, en el ámbito de lo legal.

Por lo mencionado anteriormente, emergen como espacios consolidados dentro de la formación básica: 1) la tecnología educativa, apoyada sobre la creación del Marco Europeo para la competencia digital de los educadores (Gobierno de España, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, 2022; Vuorikari *et al.*, 2022). 2) la investigación para la innovación educativa, así como el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje que se sitúan en la literatura como una de las competencias más débiles en el desempeño profesional del docente (Alonso *et al.*, 2015; Rossi y Barajas, 2017; Valarezo y Santos, 2019). 3) la perspectiva de género, apoyada sobre las diferentes directivas legales (Ley Orgánica 3/2007, Reales Decretos 1393/2007, 861/2010 y 822/2021) que señalan la obligatoriedad de inclusión de enseñanzas relacionadas con el principio de igualdad de género en todos los currículos y en todas las etapas educativas y, finalmente, 4) los fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad, apoyados por la promulgación de ciertos Decretos autonómicos (Real Decreto 195/2022, entre otros).

Por su parte, y en referencia a la formación obligatoria, de seis módulos disciplinares se consolida un modelo de diez. No obstante, y, a pesar de este aumento de módulos, se observa un decrecimiento en 40 créditos en la formación obligatoria. Así, se advierte uno de los argumentos más presentes en las alegaciones por parte de los diferentes espacios constitutivos de la comunidad académica, como se ha mencionado con anterioridad. Y es que efectivamente, áreas que la LOMLOE (Jefatura de Estado, 2020) define como instrumentales (véase el ejemplo de Matemáticas o Lengua y Literatura), debido a que se encargan de garantizar aprendizajes a lo largo de la EP, ven reducido su número de créditos a un máximo de 6 ECTS.

Sobre este escenario y, reconociendo parte de la crítica a la composición de créditos en la formación obligatoria, este estudio pretende detenerse en el análisis del conjunto de la formación básica y obligatoria con el fin de profundizar en la idoneidad de la ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023. Para ello, se plantea como objetivo general comparar las asignaturas básicas y obligatorias de las enseñanzas de los planes de estudio de los grados de EP de España del curso 2022-2023, en base a ambas Órdenes. Además, y de manera específica, se persigue acometer los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el despliegue de las asignaturas de los planes de estudio de los grados de EP de España en base a la estructura básica y modular de la Orden ECI/3857/2007 y al proyecto de Orden 2023
- Detectar las debilidades y las fortalezas de los planes de estudio del Grado de EP del curso 2022-2023 en base al proyecto de Orden 2023.

Así, se presenta un estudio cualitativo en el que se analiza el total de planes de estudios del Grado de EP vigentes durante el curso académico 2022-2023 en las universidades de la Red Universitaria Española. Para ello, se han analizado un total de 69 planes de estudios, contemplando 1727 asignaturas de 69 universidades. Esto corresponde con la totalidad del universo a analizar.

2. Método

La presente investigación, de enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental tiene por objetivo comparar las asignaturas básicas y obligatorias de los planes de estudio de los grados españoles de EP del curso 2022-2023, con base en las órdenes ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023. Para cumplir con este propósito, se han analizado 1727 guías docentes (3.893.351 palabras) del curso 2022-2023 del total de universidades españolas que ofertan el grado de EP (69 instituciones, 39 de titularidad pública y 30 de titularidad privada).

Respecto a los procedimientos metodológicos, estos son ilustrados en la Figura 2.

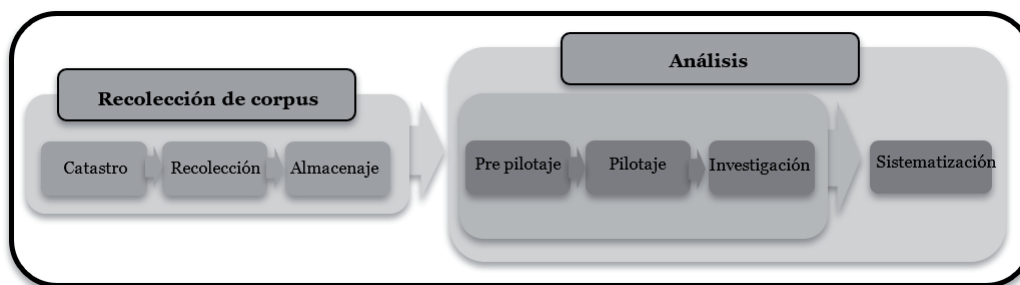


Figura 2. Procedimiento metodológico seguido en la investigación

Como se observa en la Figura 2, en la primera etapa se realizó la recolección del conjunto de datos (corpus). Así, primeramente, se ingresó al Registro de Universidades, Centros y Título de España para conocer el número total de instituciones que ofertan el grado en EP en el periodo académico 2022-2023. Una vez identificadas las universidades, se accedió a las páginas webs de cada institución para establecer un catastro y, posteriormente, descargar todas las guías docentes disponibles. Así, se recolectaron 1727 guías, las que fueron almacenadas en carpetas distinguiendo entre comunidades autónomas y universidades. A su vez, cada guía fue identificada con una etiqueta que contenía los datos necesarios para diferenciarlas entre sí (grado, universidad, comunidad autónoma y número correlativo).

Luego, en la etapa de análisis, el corpus general (1727 guías) se dividió en 3 partes, atendiendo a las 3 subetapas del análisis, a saber, pre-piloto, piloto e investigación. En la primera subetapa, tres sujetos fueron entrenados para efectuar el análisis del corpus de pre-pilotaje (5 % = 86 guías) Así, en un entrenamiento de aproximadamente 4,5 horas, se establecieron las etiquetas a emplear (ver Figura 3), se revisaron los análisis y se resolvieron dudas a partir del trabajo realizado. Este procedimiento ha consistido en analizar el número de asignaturas de cada módulo, comparando su frecuencia con el conjunto total de asignaturas de los planes de estudios analizados. Una vez finalizado este pre-pilotaje se establecieron los acuerdos y, estos, se aplicaron en el corpus de pre-pilotaje, procediendo con la siguiente fase de análisis (28 % = 484).

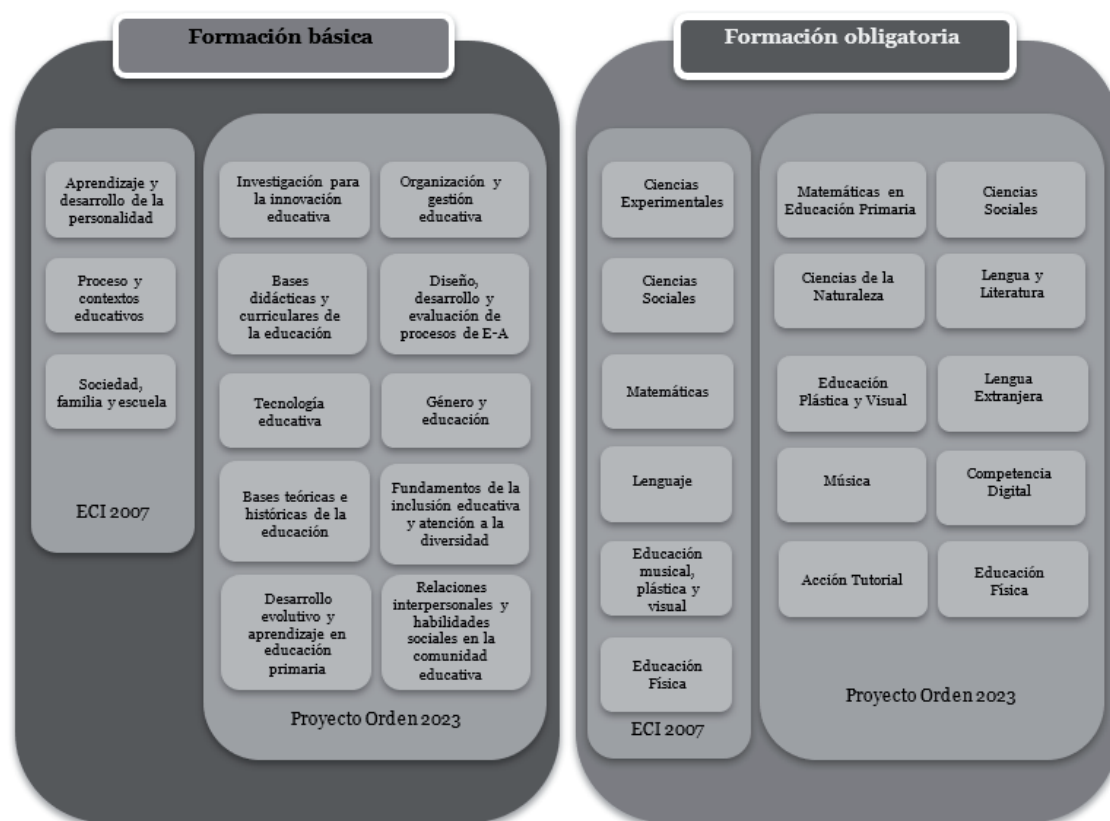


Figura 3. Etiquetas de la investigación

En el pilotaje se aplicó la misma metodología ya descrita y se efectuó una instancia para sistematizar los datos obtenidos y establecer acuerdos de análisis. Posteriormente, ya realizadas las subetapas anteriores, se procedió con el análisis del corpus de investigación (67 % = 1157 GD), replicando los procedimientos mencionados. Finalmente, a partir de los análisis realizados, se representaron los datos mediante gráficos y figuras. Respecto a estas últimas, en ellas se han empleado ratios para representar los valores, pues así se ilustra, claramente, el número de guías docentes que pertenecen a un módulo específico en relación con la cantidad de guías del total que no pertenecen a dicho módulo.

3. Resultados

Como puede observarse en la Figura 4, la formación básica de las titulaciones del Grado de EP expresa un predominio (bajo la Orden ECI/3857/2007) de aquellas asignaturas concernientes a los submódulos procesos y contextos educativos y aprendizaje y desarrollo de la personalidad y, en menor medida, sociedad, familia y escuela. En consecuencia, la aplicación del modelo de módulos de la ECI 2023 hace emerger espacios referidos bajo a los submódulos desarrollo evolutivo y aprendizaje en educación primaria, destacando también las Bases teóricas e históricas de educación y Bases didácticas. En contraste a estos, con mayor despliegue, los submódulos de género y educación, seguido del submódulo de investigación para la innovación educativa son aquellos que presentan una menor prevalencia.

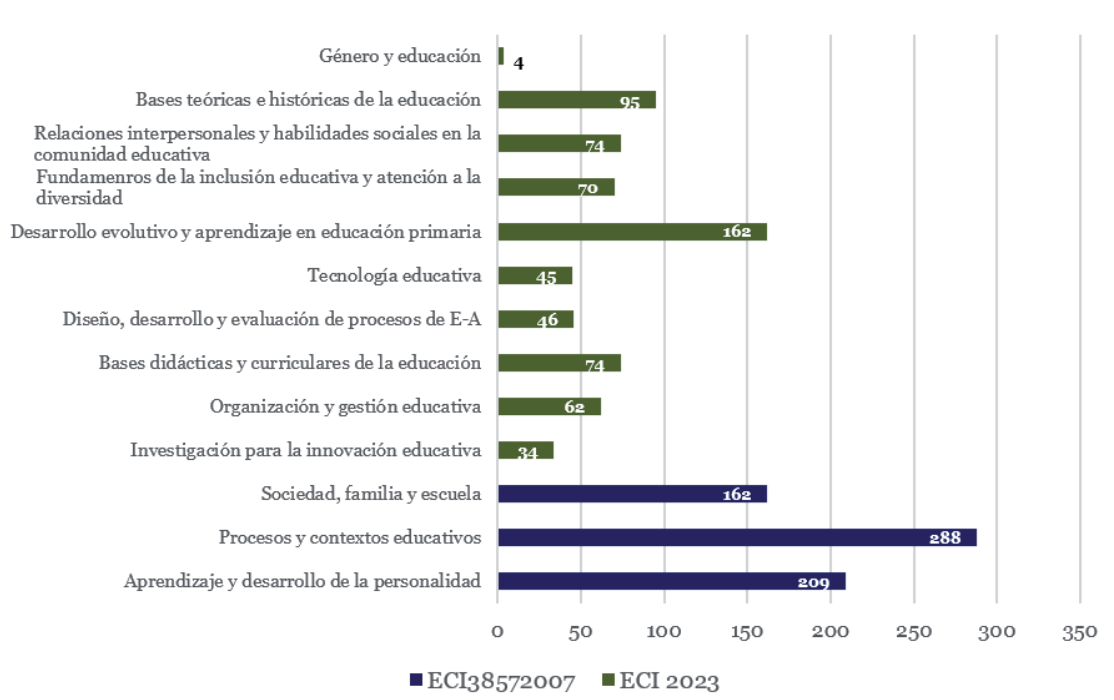


Figura 4. Comparación asignaturas básicas

En lo que respecta al módulo de formación obligatoria, en la actual ECI 2007 destaca significativamente el submódulo lenguas y su didáctica. El resto de submódulos prácticamente adquieren representaciones similares, a excepción del submódulo de educación física y su didáctica que es menor. Con la ECI 2023, asimismo, quedaría recogido mayoritariamente el submódulo «enseñanza de la lengua y literatura en educación primaria», y, con menor presencia, los submódulos acción tutorial y competencia digital (Véase Figura 5).

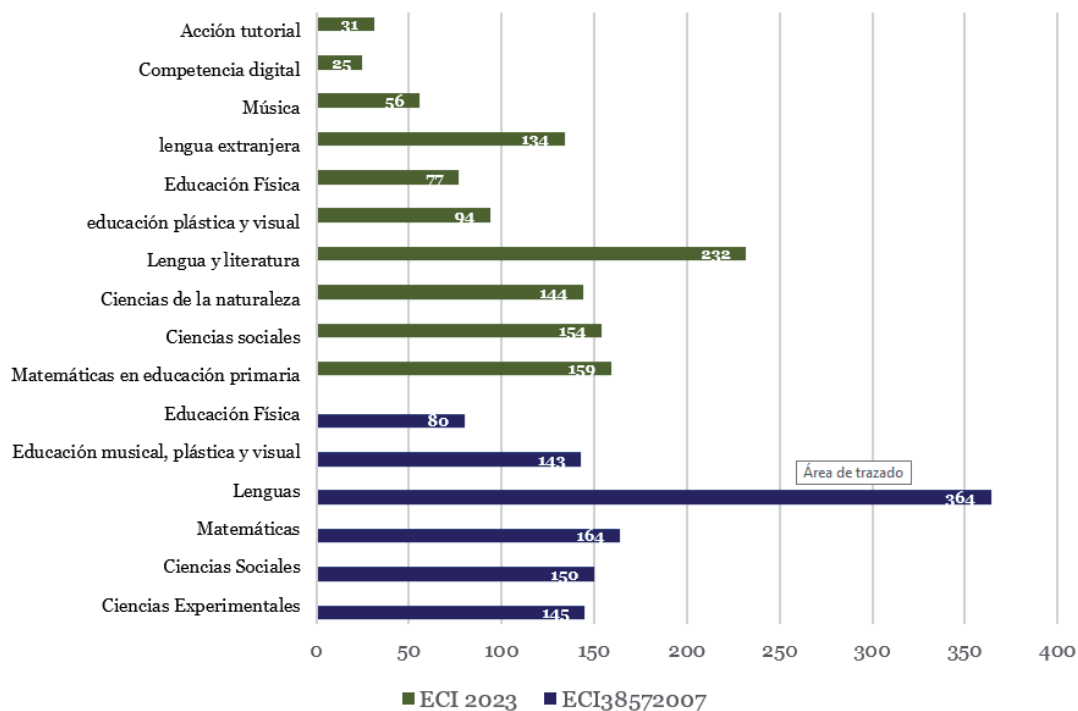


Figura 5. Comparación asignaturas didácticas u obligatorias

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, a continuación, se presentan los resultados representados por medio de ratios. De esta manera, en cada casilla de las Figuras, se presenta un número arábigo en relación con otro. El primer número indica la cantidad de guías docentes que pertenecen al módulo y, el segundo, la cantidad de guías que no pertenecen a dicho módulo. Así, por ejemplo, en la universidad «Andalucía_1» de un total de 21 guías, solo dos ejemplares pertenecen a dicho módulo (el primer número a la izquierda) en relación con los 19 que no pertenecen.

Así, si reparamos los datos en función del módulo de formación básica según la ECI 2007, los datos del submódulo aprendizaje y desarrollo de la personalidad son prácticamente idénticos, no siendo ninguno predominante, a excepción de la universidad 3 de Madrid (Véase Figura 6). Del mismo modo, los datos del submódulo «procesos y contextos educativos» la universidad que destaca es la primera del País Vasco, y en el submódulo «sociedad, familia y escuela» la segunda universidad de Canarias. Llama la atención que la Universidad 1º de Madrid y la Online 3º mantienen la misma proporción en los 3 submódulos.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La_Rioja_1	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	País_Vasco_1	País_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Ratio Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	2:19	1:9	1:8	2:11	4:23	1:5	3:23	0:1	3:25	1:8	3:20	0:1	6:25	3:22	1:8	3:26	2:13	1:5	4:25	3:7	1:7	3:28	3:29	1:11	1:12	5:21	1:6	3:23	4:23	4:23
Ratio Procesos y contextos educativos	2:5	1:4	2:25	2:11	4:23	1:9	2:11	0:1	1:13	5:22	4:19	1:9	7:24	4:21	2:7	4:25	1:5	1:5	5:24	1:4	5:27	4:27	5:27	1:3	5:21	2:11	1:6	2:11	1:8	4:23
Ratio Sociedad, familia y escuela	1:20	1:14	4:23	3:23	1:26	1:9	1:25	1:9	1:6	2:25	2:21	1:4	3:28	2:23	2:25	2:27	1:5	1:5	2:27	1:9	1:15	2:29	1:15	1:11	1:12	1:25	1:13	3:23	1:8	4:23

Figura 6. ECI2007 Módulos básicos

En la Figura 7, se señalan los ratios relativos al módulo de las didácticas en base a la ECI 2007. Los datos más significativos se corresponden con el submódulo de lenguas, ya que destaca en varias universidades como por ejemplo en Andalucía 2, Cataluña 1 y 3, Canarias 2, Extremadura 1, Galicia 2, Madrid 1 y 2, y Navarra 1. El ratio del submódulo de matemáticas únicamente despunta en Cataluña 2. El resto de los datos se mantienen bajos.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_Leon_1	Cast_Leon_2	Canario_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La_Rioja_2	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	País_Vasco_1	País_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Ratio Ciencias Experimentales	2:19		1:8	1:12	2:25	1:14	1:12	1:9	3:25	1:8	1:22	1:9	2:29	4:21	2:25	3:26	1:14	0:1	3:26	0:1	3:29	2:29	1:15	1:11	1:12	1:12	1:13	1:12	2:25	2:25
Ratio Ciencias Sociales	2:19	1:14	4:23	2:11	1:8	1:14	3:23	1:4	1:13	2:25	3:20	1:9	4:27	3:22	2:25	3:26	1:14	1:8	2:27	1:9	1:7	3:28	1:7	1:11	1:12	1:12	1:27	1:12	1:26	1:8
Ratio Matemáticas	1:6	1:9	2:25	1:12	4:23	1:12	1:7	3:25	3:11	1:8	2:21	1:9	1:30	2:23	1:22	2:27	1:14	0:1	3:1	0:1	1:15	3:28	3:29	1:11	1:11	1:23	1:13	2:23	2:25	1:8
Ratio Lenguas	4:17	3:7	5:22	2:11	5:22	4:11	7:19	1:4	2:5	5:22	3:3	3:7	3:28	1:19	5:22	7:22	1:13	5:13	7:22	1:4	1:3	8:23	7:25	5:19	2:11	1:10	6:11	2:11	5:22	5:22
Ratio Educación musical, plástica y visual	1:20	1:14	2:25	1:12	2:25	1:4	1:12	0:1	1:13	1:8	2:21	0:1	3:28	2:23	2:25	2:27	2:13	1:8	2:27	0:1	1:15	2:29	3:29	1:11	1:12	1:12	1:6	3:23	2:25	2:25
Ratio Educación Física		1:29	1:8	1:25	1:26	1:4	1:12	1:9	1:27	1:26	1:22	1:9	1:30	2:23	2:25	2:27	1:29	0:1	1:28	0:1	3:29	1:30	0:1	1:23	1:25	1:25	1:13	1:25	1:1	1:26

Figura 7. ECI2007 Módulos didácticos

Si atendemos al proyecto ECI 2023 en función del ratio, únicamente destaca significativamente la universidad de Cataluña 2 en los submódulos «Desarrollo evolutivo y aprendizaje en Educación Primaria» y «Relaciones interpersonales y habilidades sociales en la comunidad educativa» (Véase Figura 8). Llama la atención que en el submódulo de «Género y educación» los ratios son nulos en todas las universidades a excepción de la universidad online 1 y 3.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La_Rioja_2	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	País_Vasco_1	País_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Investigación para la innovación educativa	0:1	1:29	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	1:26	1:22	0:1	1:30	0:1	0:1	1:28	1:29	1:17	1:28	0:1	0:1	0:1	1:31	0:1	1:25	0:1	0:1	1:25	0:1	0:1
Organización y gestión educativa	1:20	1:29	1:26	1:25	1:26	1:29	1:25	1:9	1:27	1:25	0:1	0:1	1:29	1:24	1:26	1:28	1:14	1:17	1:28	0:1	1:31	1:30	0:1	1:23	1:25	1:25	1:27	0:1	1:25	1:26
Bases didácticas y curriculares de la educación	1:20	1:14	0:1	1:25	1:26	1:29	1:25	1:4	1:25	1:26	1:22	1:9	1:28	0:1	0:1	0:1	1:29	1:8	1:26	1:9	1:31	0:1	1:31	1:23	1:25	0:1	1:27	1:25	1:25	1:25
Diseño, desarrollo y evaluación de procesos de E-A	0:1	1:14	0:1	1:25	0:1	0:1	0:1	0:1	1:25	0:1	1:22	1:9	1:28	1:24	1:26	1:28	1:29	1:8	1:28	1:9	0:1	1:30	1:31	1:23	1:25	1:25	0:1	1:25	1:25	1:25
Tecnología educativa	1:20	1:29	0:1	1:25	1:26	1:14	0:1	1:9	0:1	0:1	1:22	1:9	1:30	1:24	1:26	1:28	1:14	0:1	1:28	0:1	1:31	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	1:27	1:25	1:26	1:25
Desarrollo evolutivo y aprendizaje en educación primaria	1:19	1:14	1:25	1:12	1:25	1:14	1:12	1:3	1:13	1:8	1:20	0:1	1:28	1:22	1:25	1:26	1:9	1:8	1:27	1:4	1:15	1:28	1:29	1:7	1:25	1:21	1:6	1:23	1:23	1:25
Fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad	1:20	1:29	0:1	1:23	1:26	1:9	1:25	0:1	1:27	0:1	1:21	0:1	1:29	0:1	1:26	1:28	1:14	1:17	1:28	0:1	1:31	0:1	1:31	1:23	1:25	0:1	1:27	1:21	1:26	1:8
Relaciones interpersonales y habilidades sociales en la comunidad educativa	1:20	1:29	1:23	1:25	0:1	1:29	1:25	1:7	0:1	1:26	0:1	0:1	1:30	1:24	1:26	0:1	1:29	1:17	1:28	1:9	1:31	1:30	0:1	1:23	0:1	0:1	1:27	1:21	1:25	1:25
Bases teóricas e históricas de la educación	1:19	1:29	0:1	1:12	1:8	1:29	1:23	0:1	1:51	0:1	1:21	0:1	1:30	1:24	1:25	1:27	0:1	1:8	1:28	1:9	1:15	1:29	1:23	1:21	1:21	1:25	1:11	1:21	1:26	1:25
Género y educación	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1	0:1

Figura 8. Proyecto ECI2023 Módulos básicos

Por último, y tal y como se observa en la siguiente Figura 9, en el módulo didáctico de acuerdo con el proyecto ECI 2023, despunta la universidad de Cataluña 2 en los submódulos de Ciencias de la naturaleza, Lengua y literatura, Educación plástica y visual, y Música.

Módulo	Andalucía_1	Andalucía_2	Aragón_1	Aragón_2	Asturias_1	Baleares_1	Cataluña_1	Cataluña_2	Cataluña_3	Cast_León_1	Cast_León_2	Canarias_2	Cantabria_2	Extremadura_1	Galicia_1	Galicia_2	La_Rioja_2	Madrid_1	Madrid_2	Madrid_3	Murcia_1	Navarra_1	Navarra_2	País_Vasco_1	País_Vasco_2	C_Valenciana_1	C_Valenciana_2	Online_1	Online_2	Online_3
Matemáticas en educación primaria	1: 6	1: 9	2: 25	1: 12	1: 8	1: 9	1:12	3: 7	3: 25	1: 8	2: 21	1:9	1: 30	2: 23	1: 8	2: 27	1: 14	0:1	3: 26	0:1	1: 15	3: 28	3: 29	1: 11	2: 11	3: 23	1: 13	3: 23	1: 08	2: 25
Ciencias sociales	2: 19	1: 14	4:23	2: 11	1: 8	1: 14	1:12	1: 4	3: 25	2: 25	3: 20	1:9	4: 27	2: 23	2: 25	3: 26	3: 14	1:8	2: 27	1:9	1:7	3: 28	1: 7	1: 11	1: 12	3: 23	1: 13	1: 12	1: 08	2: 25
Ciencias de la naturaleza	2: 19	1: 14	1:8	1: 12	1: 25	1: 14	3:23	3: 7	3: 13	4: 23	1: 22	1:9	2: 29	4: 21	2: 25	4: 25	1: 14	0:1	3: 26	0:1	3: 29	2: 29	1: 15	1: 11	1: 12	1: 12	1: 13	1: 12	1: 25	2: 25
Lengua y literatura	4: 17	1: 5	1:8	1: 12	4: 23	1: 4	3:23	3: 7	1: 6	4: 23	2:21	1:9	3: 28	3: 22	4: 23	5: 24	2: 13	1:5	4: 25	1:4	3: 13	5: 26	1: 7	1: 7	2: 11	3: 10	1: 6	3: 08	4: 23	
Educación plástica y visual	1: 20	1: 14	0:1	1: 25	1: 26	1: 29	1:25	3: 7	1: 13	1: 26	1: 22	0:1	1: 30	1: 24	1: 26	1: 28	1: 9	1:8	1: 28	0:1	1: 15	2: 29	2: 29	1: 23	1: 12	1: 13	1: 12	1: 26	2: 25	
Educación Física	0: 1	1: 29	2: 25	1: 25	1: 26	1: 14	1:25	1: 4	4: 27	1: 26	1: 22	1:9	1: 30	1: 24	2: 25	1: 0:	1: 29	0:1	1: 28	0:1	1: 15	1: 30	3: 29	1: 23	1: 25	2: 25	2: 27	1: 25	1: 26	
Lengua extranjera	0: 2	1: 13	2: 25	1: 25	1: 8	1: 14	2:11	4: 4	0:1	2: 25	2: 22	1:4	0: 3	1: 22	1: 26	2: 27	2: 29	1:17	3: 26	0:1	1: 15	6: 25	3: 23	0:1	0:1	1: 13	1: 25	2: 25	2: 25	
Música	1: 1	1: 26	1: 1	0: 1	1: 1	1: 29	1:25	3: 7	1: 13	1: 26	1: 22	0:1	1: 30	1: 1	1: 26	1: 28	2: 29	0:1	1: 28	0:1	1: 31	0:1	0: 1	1: 23	1: 0:	1: 25	1: 13	1: 25	1: 26	1: 0
Competencia digital	0: 1	1: 29	0:1	1: 25	0:1	0: 1	0:1	0: 1	0:1	1: 26	1: 22	1:9	1: 30	0: 1	0: 1	0:1	1: 14	0:1	0:1	1:9	0: 1	0:1	0: 1	0: 1	1: 25	1: 27	1: 12	0:1	1: 26	
Acción tutorial	0:1	1: 29	2: 26	1: 12	1: 26	0:1	0:1	0:1	1: 27	0:1	1: 22	1:9	2: 29	2: 24	1: 26	0:1	1: 14	1:17	0:1	0:1	1:31	0:1	1: 15	0: 1	1: 25	0: 1	0: 1	1: 25	1: 26	1: 26

Figura 9. Proyecto ECI2023 Módulos didácticos

4. Discusión

En primer lugar, en lo que a la formación básica se refiere, los datos revelan que los planes de estudios de EP poseen una preponderancia de asignaturas concernientes a los submódulos denominados por la ECI 2007 como procesos y contexto educativos y aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Esta estructura responde, probablemente, a la influencia de la formación tradicional proveniente de las carreras de Pedagogía y Magisterio de décadas atrás (Sánchez y Sánchez, 2017) que, evidentemente, delinearon los perfiles de los primeros planes de estudio de los Grados de EP. Así, en ellos premiaban aquellas formaciones centradas en cuestiones relativas al desarrollo psicoevolutivo o las bases histórico-teóricas de la pedagogía. En contraposición, la preponderancia de dichos submódulos deja en evidencia la escasa emergencia de asignaturas asimilables a ciertos espacios modulares dispuestos en el proyecto de Orden ECI/2023 y que son aquellos que dibujan nuevos escenarios de aprendizaje. En efecto, los resultados revelan un bajo despliegue de ámbitos referidos por la literatura como espacios referenciales para la formación competencial docente: nos referimos exactamente a género y educación (Autor *et al.* 2023, en prensa; Resa, 2021), acción tutorial (Mayor y Martínez, 2019) y competencia digital (Lores Gómez *et al.*, 2019). Estos datos resultan especialmente relevantes, tanto en cuanto, estos espacios también son señalados como retos de carácter social y global en los idearios políticos de los países europeos (Objetivos de Desarrollo Sostenible) como por el propio desarrollo legislativo de estos (Ley Orgánica 3/2007, Reales Decretos 1393/2007, 861/2010 y 822/2021). En este sentido, conviene destacar la actual Ley Educativa de Educación Básica española, la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020), la cual marca estos espacios mencionados como ejes vertebradores de las competencias clave. En efecto, esta Ley señala la necesidad de incluir los principios de igualdad de género, la coeducación, la prevención de la violencia de género, el respeto a la diversidad afectivo-sexual, la orientación y acción tutorial y las TIC, entre otras, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica.

En segundo lugar, respecto de la formación obligatoria, el proyecto de Orden ECI/2023 dibuja un escenario donde se hacen comprensibles las alegaciones de las diferentes instancias que han propuesto la derogación de la propuesta ECI. Comprensibles, debido a que el rebaje de créditos para dichos módulos (de 100 ECTS a 60 ECTS) hace insostenible una profundización en los diferentes espacios de las didácticas específicas, las cuales, ven reducidos sus créditos de manera sustancial. En este sentido, los espacios que más reducción soportarían serían, en primer lugar, el de la didáctica de las lenguas y, en segundo lugar, el de las matemáticas, ya que, ambos se sitúan con el mayor ratio de créditos bajo los parámetros de ambas Órdenes ECI. Este hecho resulta difícil de sostener por varios motivos, en primer lugar, debido a que la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) distribuye el mayor número de horas semanales por asignatura y curso precisamente a estos dos ámbitos en el espacio de la Educación Básica. En segundo lugar, desde un punto de vista social y cultural, cabe señalar cómo el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés) contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes aprenden y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria (ESO), valorando las competencias troncales de ciencias, lectura y matemática. En definitiva, lo mencionado pudiera indicar una incongruencia entre la formación que se proyecta y los requisitos legislativos y sociales en el estado.

A su vez, si bien los dos ámbitos mencionados en el párrafo anterior se ven perjudicados, espacios tradicionales como las Ciencias Sociales, las Artes Plásticas y Musicales o la Educación Física verían reducidas aún más sus espacios que ya eran los de menor despliegue de entre los espacios disciplinares específicos. Y es que no se debe olvidar que estos ámbitos también ejercen una influencia directa sobre competencias clave, tan fundamentales como la competencia ciudadana o la competencia cultural (Díaz Méndez *et al.*, 2023). Por último, junto a estos datos, el proyecto de ECI/2023 deja en evidencia la baja relevancia de nuevos espacios de influencia, donde se observa una baja presencia de los submódulos acción tutorial y competencia digital. Esto supone un vacío formativo en aspectos que en la actualidad se perfilan como retos fundamentales de la profesionalización docente (Mayor y Martínez, 2019).

Una vez analizados los dos módulos fundamentales de análisis, cabe destacar algunos resultados de interés que emergen en el estudio respecto a cuestiones como la nomenclatura de ciertas asignaturas, las particularidades de algunas universidades o la importancia de la didáctica en algunas áreas específicas.

En primer lugar, conviene reparar respecto al tipo de nomenclatura con la que se definen los nombres de las asignaturas de los planes de estudio analizados. Así, resulta de interés destacar que, a pesar de que prácticamente la totalidad de estas asignaturas adquieren denominaciones muy similares, es posible observar un pequeño influjo de ellas con nuevos nombres. Precisamente, estos nuevos nombres parecen converger con los ejes temáticos de los nuevos submódulos ofrecidos por el proyecto de Orden ECI2023 y que, en definitiva, se sitúan sobre las nuevas demandas socio-formativas. Estas son algunas de ellas: programación robótica; creatividad y educación; neurodesarrollo; Aprendizaje y Servicio; Habilidades profesionales en situaciones de emergencia vital y emocional; e inteligencia emocional.

En segundo lugar, resulta destacable que, a pesar de la suspensión del proyecto de Orden ECI 2023, algunas universidades parecen haber iniciado un proceso de reestructuración de sus planes de estudios. Esto es evidente en el despliegue de nuevos espacios considerados emergentes con respecto a la Orden ECI/3857/2007. Así, cabe destacar la universidad Cataluña 2 y dos universidades *online* quienes hacen emerger dichos submódulos de la formación básica, pero, además, parecen replicar la reducción y la redistribución de créditos entre las asignaturas y submódulos de la formación obligatoria. En estos tres casos, se ha comprobado a través del Registro de Universidades, Centros y Títulos que se ha modificado el plan de estudios en los últimos 12 meses, lo que pone de manifiesto una intención de adaptarse a un proyecto de Orden ECI que parecía próximo a promulgarse.

En tercer lugar, es destacable señalar la importancia que adquiere el componente didáctico no solo en la formación básica, sino también en la formación obligatoria. En efecto, la gestión e implementación curricular, es decir, aquellas destrezas muy concretas en torno al diseño y el desarrollo de los currículos educativos (Martínez *et al.*, 2017) parecen emerger como elementos centrales dentro de las didácticas específicas. Tanto es así, que además de la importancia del contenido declarativo de cada espacio disciplinar, el análisis ha permitido identificar algunas universidades que han decidido desglosar las asignaturas con el fin de afianzar no solo este contenido, sino también el referido al diseño curricular que, dentro de las competencias profesionales, dota al docente del conocimiento necesario para mejorar la experiencia de aprendizaje en las aulas y la calidad educativa (Casasola, 2020). Además, es preciso mencionar que la programación didáctica es uno de los requisitos fundamentales para el ingreso al cuerpo público de docentes en este país.

5. Conclusiones

El proyecto derogado de la Orden ECI 2023 ha puesto sobre la mesa la necesidad de aumentar el número de submódulos y créditos formativos tanto en la formación básica (género y educación, atención a la diversidad o investigación para la innovación educativa) como de la formación obligatoria (disgregación de las lenguas, disgregación de las artes plásticas y musicales, aparición de la acción tutorial o la competencia digital). Esto, a su vez, ha hecho emerger la excepcional gravedad que supone el vacío formativo que se declara de cara a afrontar ciertos retos sociales y educativos a los que deben enfrentarse las próximas generaciones de formadores, lo que sitúa a la titulación ante un reto.

En efecto, continuar bajo el mismo planteamiento de créditos y disposición de los módulos y submódulos debería acarrear dos decisiones. La primera es la necesidad de incluir los espacios emergentes descritos en el proyecto de Orden a través de las diferentes posibilidades que ofrecen las competencias de materia de los submódulos. Esto no resultaría imposible, ya que, en este estudio, se ha corroborado que algunas universidades (Cataluña 2, Online 1 y Online 2) ya han comenzado ese camino. En este contexto, los nuevos nombres incluidos en algunas de las asignaturas analizadas —no solo en las tres universidades mencionadas— dan cuenta de una alineación tentativa con las demandas sociales y formativas actuales. Así, la aparición de asignaturas como «Programación robótica» o «Neurodesarrollo» revela el intento por adaptarse a las demandas de la era digital y a las competencias sociales y emocionales.

La segunda decisión es que las instituciones gubernativas y educativas pertinentes deberían incentivar y facilitar la formación permanente del profesorado, dado que, en esta situación, dicha formación adquiere, si cabe, aún más trascendencia de la que ya tiene. Así, en caso de no incluir aquellos nuevos espacios de aprendizaje que dibuja el proyecto de Orden ECI2023, se debería atender a aspectos formativos como las metodologías docentes, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la comunicación, o la formación en lenguas extranjeras.

A pesar de que, para los y las investigadoras de este estudio, el proyecto de Orden 2023 hubiese supuesto una mejora sustancial al dotar a la formación de la titulación de la visibilización de espacios de aprendizaje necesarios, se concluye que los 240 ECTS no son suficientes para la formación integral en EP. Por ello, se valora como alternativa el posible establecimiento de programas de residencia inicial docente (lo que se ha denominado «MIR educativo»), tal como tiene intención de implementar Cataluña y como abogaron en su día Marina *et al.* (2015). Por otra parte, dado que el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) se ha quedado obsoleto, en la XIX Asamblea Nacional de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, celebrada en noviembre de 2023, se ha comenzado a trabajar en la elaboración del nuevo Libro Blanco para Maestros/as en Educación Primaria, con el fin de promover una mejor formación inicial del futuro profesorado; idea que compartimos firmemente.

Para concluir, se propone como línea de investigación futura la realización de un estudio longitudinal que permita analizar la evolución de los planes de estudio de las universidades y evaluar su adaptación a los desafíos educativos del siglo XXI. Mientras tanto, y 16 años después de la última Orden ECI, la titulación de EP deberá seguir esperando una regulación que le otorgue la relevancia que merece una profesión tan relevante como la de maestro y maestra de EP. Además, sería conveniente investigar la relación entre la titularidad de las universidades y las posibles diferencias significativas en los planes de

estudio derivadas de esta variable. Finalmente, sería interesante analizar las menciones de los planes de estudio del Grado de EP con base en las órdenes ECI/3857/2007 y el proyecto de Orden ECI 2023 para detectar sus fortalezas y áreas de mejora.

6. Referencias

- Alemán, P. F. y García, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 24, 15-26. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.voi24.380>
- Alonso, D. M., Giménez, A. M. y Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 33, 1, 233-246. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Vol. 1)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29, 1, 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *DECRETO 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. <https://acortar.link/hhR5Bq>
- Díaz, R. E., Gallardo, K. E. y Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, 60, e1469. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)
- Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (2023). *La FESPM reclama una mayor especialización en matemáticas para los futuros maestros*. <https://acortar.link/auoWZT>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6, 5, 72-85. <https://acortar.link/oh3mxG>
- Gobierno de España (2021). *Plan Nacional de Competencias digitales*. <https://acortar.link/WELF4E>
- Gobierno de España (s. f.). *Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas*. <https://acortar.link/Uo2X4r>
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://acortar.link/HWXXC>
- Jefatura del Estado (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. <https://acortar.link/VDkTvq>
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://acortar.link/opbUcW>

- Leache, P. A. y Sordoni, L. M. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13, 1, 99-120. <https://acortar.link/AfsIUw>
- López, M. L. R. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14, 2, 67-81. <https://acortar.link/4TJQEK>
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23, 4, 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23, 3, 1-19. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Marina J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. <https://acortar.link/a7CwFA>
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 10. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mayor, C. L. y Martínez, A. C. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 3, 233-249. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.347231>
- Meza, P., Hurtado, J., y Velasco, E. (2023). Recursos de expresión de género en guías docentes del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española: un análisis a través de las áreas didácticas, comunidades autónomas y titularidad. *DELTA*, 39(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339459732>
- Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. <https://acortar.link/HBB4UD>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, número 312, 53747-53750. <https://acortar.link/8YgYxV>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. <https://acortar.link/G2QIuQ>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Marco Europeo para la competencia digital de los educadores*. <https://acortar.link/lzQOyQ>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente*. Boletín Oficial del Estado, número 166, 97982-97986. <https://acortar.link/X7oWxE>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. <https://acortar.link/QWtyiT>
- Ministerio de Universidades (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín oficial del Estado, 233, de 29/09/2021. <https://acortar.link/dqGTPC>
- Ministerio de Universidades (2023). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. <https://acortar.link/oIt69w>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 1, 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rossi, A. S. y Barajas, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Formación en Educación Superior*, 22, 3, 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>
- Ruíz, J. F. (2023). *Escrito en reacción al Proyecto de Orden para la verificación de los planes de estudios de Maestra/o de Primaria*. Departamento de Didáctica de la Matemática. <https://acortar.link/enK2uq>
- Sánchez, E. y Sánchez, M. (2017). Los estudios de pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro. *Revista Espaço do Currículo*, 10, 2, 191-212. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35426>
- Universidad de Alicante (2023). *Rechazo al Proyecto de Orden UNI/XXX/2023*. <https://acortar.link/CUwe6S>
- Valarezo, J. W. y Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15, 68, 180-186. <https://acortar.link/KbbaNQ>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

10



Formación de la mención en Educación Física ofrecida por las universidades españolas

*Training of the Physical Education major
offered by Spanish universities*

**Mikel Perez-Gutierrez*;
Carlos Cobo-Corrales**;
José Manuel Castanedo-Alonso*****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.42107

Recibido: 4 de septiembre de 2024

Aceptado: 28 de enero de 2025

* MIKEL PEREZ-GUTIERREZ: Es profesor contratado doctor en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Es diplomado en Magisterio, especialidad en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su principal línea de investigación está relacionada con la aplicación de la bibliometría al ámbito de las ciencias de la educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-958X> **Datos de contacto:** mikel.perez@unican.es

** CARLOS COBO-CORRALES: Es profesor ayudante doctor en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Es diplomado en Magisterio, especialidad en Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y Licenciado en Psicopedagogía. Su principal línea de investigación está relacionada con la Educación Física, el deporte escolar y los estudios sociales. ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2155-1309](https://ORCID.ORG/0000-0002-2155-1309) **Datos de contacto:** carlos.cobo@unican.es

*** JOSÉ MANUEL CASTANEDO-ALONSO: Es profesor en el IES La Albericia de Santander y profesor externo en el Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona. Es diplomado en Magisterio, especialidad en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su principal línea de investigación está relacionada con la Educación Física de calidad y la educación inclusiva en Educación Primaria y Secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4097-112X> **Datos de contacto:** jose.castanedo@ub.edu

Resumen

El Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3857/2007 ordenaron las enseñanzas universitarias oficiales introduciendo nuevos requisitos y particularidades, entre las que se encontraba la posibilidad de proponer menciones cualificadoras. Por ello, el objetivo del trabajo fue determinar las características de la formación docente de los futuros maestros con mención en Educación Física ofrecida por las distintas universidades españolas durante el curso académico 2021-2022. Para ello, se revisaron los planes de estudio y las guías docentes de las asignaturas pertenecientes a la mención de Educación Física de las universidades españolas. Se encontraron 127 titulaciones, la mayoría pertenecientes a universidades públicas (70.87 %). Respecto al número de asignaturas, la mayor variedad formativa fue ofertada por la Universidad Camilo José Cela con 15 asignaturas. La media de créditos ofertados para la mención de Educación Física fue de 42.72. Las menciones con mayor creditaje fueron ofertadas por la Universidad Autónoma de Madrid (78 créditos) y la Universidad Pontificia de Salamanca (74 créditos). El presente análisis reveló la variedad existente en los planes de estudio de las universidades españolas respecto a su oferta formativa en la mención en Educación Física, confirmando que no existe una homogeneidad del plan de estudios a nivel nacional.

Palabras clave: Educación Física; título universitario; programa de estudios; guía del estudiante

Abstract

The Royal Decree 1393/2007 and the Order ECI/3857/2007 organized official university education, introducing new requirements and particularities, among which was the possibility of proposing qualifying mentions. Therefore, the objective of the work was to determine the characteristics of the teaching training of future teachers with a Physical Education offered by the different Spanish universities during the 2021-2022 academic year. Thus, the curriculum and teaching guides of the subjects pertaining to the Physical Education major at Spanish universities were reviewed. A total of 127 degrees were found, the majority belonging to public universities (70.87%). Regarding the number of subjects, the greatest training variety was offered by the Camilo José Cela University with 15 subjects. The average number of credits offered for the Physical Education major was 42.72. The majors with the highest credit were offered by the Autonomous University of Madrid (78 credits) and the Pontifical University of Salamanca (74 credits). The present analysis revealed the variety that exists in the curriculum of Spanish universities regarding their training offer in the Physical Education major, confirming that there is no homogeneity of the curriculum at the national level.

Keywords: Physical Education; academic degree; curriculum; student handbook

1. Introducción

Las declaraciones de la Sorbona en 1998 (EHEA, 2023a) y de Bolonia en 1999 (EHEA, 2023b) dieron inicio al proceso de Bolonia con el objetivo de aumentar la movilidad de estudiantes y profesorado, y facilitar la empleabilidad. Desde sus inicios, dicho proceso pretendió dar mayor coherencia a la educación superior de los países participantes, estableciendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y acordando introducir un sistema de educación superior en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado), garantizar el reconocimiento de titulaciones y los periodos de aprendizaje entre dichos países, así como aplicar un sistema de garantía para reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza (European Commission, 2023). En este contexto internacional, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) presentó diversas convocatorias de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado adaptados al EEES. Fruto de estas convocatorias nacen los llamados Libros Blancos de cada una de las titulaciones. En el caso de Magisterio, el grupo de trabajo estuvo compuesto por personal de 44 universidades españolas que reunieron documentación para debatir y valorar las distintas opciones que se tuvieron en cuenta para proponer un modelo de Grado consensuado, adaptado al EEES y en concordancia con el panorama general de los países europeos (ANECA, 2005a). Sin embargo, esto no impidió que existiera cierta disconformidad con la propuesta final realizada, esgrimiendo principalmente que la propuesta no garantizaba una adecuada y equilibrada formación de los maestros para afrontar con seguridad la docencia en las áreas curriculares que recogía la LOCE como especialidades (ANECA, 2005b).

Las actuales titulaciones de Grado en Magisterio en Educación Primaria se encuentran reguladas por el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Aunque el Real Decreto 1393/2007 fue derogado por el Real Decreto 822/2021, hasta el momento no se han implementado los cambios atinentes al currículum del Grado en Magisterio en Educación Primaria. En marzo de 2023 se realizó una propuesta de modificación de los planes de estudios como Proyecto de Orden mediante audiencia pública. Este procedimiento ha sido ampliamente criticado debido a la falta del necesario debate y consenso con todos los agentes implicados en este proceso (Ruiz Hidalgo, 2023). Esta situación no impide que el análisis de los vigentes planes de estudios de Magisterio sea de la mayor relevancia y actualidad, ya que puede servir para orientar y ofrecer información a los responsables políticos y educativos de este proceso para que puedan configurar dichos planes en base a decisiones que den respuesta a las necesidades y a las demandas actuales.

Dentro de este marco legislativo europeo, el Real Decreto 1393/2007 indicaba que los planes de estudio tendrían una carga de 240 créditos (ECTS), concluirían con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado (TFG) y si se programasen prácticas externas tendrían una carga máxima de 60 créditos, entre otras cosas. Por su parte, la Orden ECI/3857/2007 concretaba aún más la ordenación de estos planes, indicando que en estas enseñanzas se podrían proponer menciones cualificadoras con una carga académica entre 30 y 60 créditos, la inclusión como mínimo de los módulos de formación básica, didáctico y disciplinar, así como el prácticum. Estas menciones eran posteriormente confirmadas por el Real Decreto 861/2010, que indicaba que se posibilitaba que

las universidades completasen el diseño de los Grados con la introducción de itinerarios, intensificaciones curriculares o menciones, y quedaban definidas por el Real Decreto 1594/2011 como Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua extranjera: Inglés, Lengua extranjera: Francés, Lengua extranjera: Alemán, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica, y Audición y Lenguaje.

Por otra parte, el análisis de la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física ha sido el objeto de estudio de varios trabajos publicados durante las últimas décadas. En orden cronológico, el estudio de Romero Granados (1995) resumía los principales cambios introducidos en los planes de estudios de 1950, 1967 y 1971 relativos a la formación de futuros maestros de Educación Física, así como un estudio comparativo de los 42 planes del título de Maestro de Educación Física, aparecidos en el Boletín Oficial del Estado, para ofrecer una perspectiva general de las materias, contenidos, intereses, cantidad de carga docente y tendencias de esta formación inicial entre las universidades españolas. Posteriormente, Bargues Bonet (2007) analizó la diplomatura de maestro especialista en Educación Física, comparando los planes ofertados en las universidades españolas desde 1991 hasta 2004. Dicho análisis estuvo centrado en determinar la cantidad total de créditos del plan de estudios, la distribución de créditos por tipo de materias, la distribución de créditos según el contenido de las materias, la diversificación de las materias en asignaturas, la diversificación de la materia Educación Física y su Didáctica en asignaturas, la presencia de las asignaturas «Expresión Corporal» y «Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales» en el plan de estudios, la diversificación de la materia Prácticum en asignaturas y las optativas disponibles. Este trabajo analizó la evolución del diseño curricular de los estudios relacionados con la formación de futuros maestros de Educación Física, ofreciendo una propuesta metodológica para su análisis.

Por su parte, Alegría Rosa (2012) realizó una comparativa entre la Diplomatura y el Grado de Maestro para exponer las diferencias fundamentales entre ambos, así como plantear propuestas de mejora en la formación y cualificación de los futuros maestros, en la que incluyó datos relativos a la mención en Educación Física. Entre las variables analizadas se encontraron la denominación y variedad del título, la estructura de los planes de estudio, la unidad de medida del estudio y comparabilidad de títulos en Europa, los contenidos, objetivos, competencias, metodología y sistemas de evaluación del alumnado o las salidas profesionales del Maestro. Entre sus conclusiones destacaron la ampliación de la formación del maestro en un año, la actualización de los contenidos del plan de estudios, la organización de los planes en torno a dos opciones como son Educación Infantil y Educación Primaria, así como la formación de los futuros docentes en base a competencias y mediante metodologías más activas para el alumnado (Alegría Rosa, 2012). Respecto a las menciones, entre las que se incluye Educación Física, el trabajo señaló algunas propuestas de mejora como que constasen de 60 créditos ECTS, que incluyeran adicionalmente el 50 % de los créditos de Prácticum o que las asignaturas de la mención se distribuyeran en todos los cursos del plan de estudios. Así, su estudio aportó un análisis crítico al actual plan formativo del Grado en Magisterio con mención en Educación Física, junto con un resumen de las normas legislativas que lo afectan.

El último trabajo encontrado ofreció una panorámica nacional de la presencia y denominación de la asignatura Expresión Corporal en las facultades españolas, revisando 49 planes de estudio de la titulación de Maestro Especialista en Educación Física (Pestano Pérez *et al.*, 2013). Esta panorámica estuvo fundamentada en el análisis de la media

de créditos, los créditos totales y el porcentaje de la carrera vinculada a la Expresión Corporal y la cuantificación de las distintas denominaciones. Entre los principales resultados se encontró que la Expresión Corporal no se incluyó en 35 de las 49 universidades analizadas, que fue considerada principalmente como asignatura optativa (53.1 %) y que tuvo un porcentaje reducido de créditos respecto al global de la titulación. Aunque este análisis estuvo limitado a una determinada asignatura y basado en tres variables, resultó relevante para determinar algunas de las problemáticas que se presentan en el campo de la Educación Física a nivel nacional, como son las distintas denominaciones utilizadas, su carácter troncal, obligatorio u optativo, así como las diferencias de creditaje.

Debido a la iniciativa del Ministerio de Universidades por modificar el actual currículum del Grado en Magisterio, la importancia de analizar las fortalezas y debilidades de dicho plan, y siguiendo la línea investigativa de los trabajos mencionados, el objetivo del presente estudio fue determinar las características de la formación docente de los futuros maestros con mención en Educación Física ofrecida por las distintas universidades españolas durante el curso académico 2021-2022. Además, se analizaron las características de esta formación en relación con la legislación educativa actual y las implicaciones que tiene dicha formación sobre la futura labor docente de estos maestros de Educación Física. Este trabajo pretende servir de ayuda a los responsables políticos o educativos, que les permita la toma de decisiones razonada y fundamentada para orientar la elaboración de los futuros planes de estudio de Magisterio y evaluar de manera crítica la actual oferta académica en el contexto nacional, respectivamente. También ayuda al futuro alumnado del Grado en Magisterio a tomar una decisión razonada respecto a la elección de universidad.

2. Metodología

El objeto de estudio fueron los planes de estudio y asignaturas que componen la mención de Educación Física impartida en las universidades españolas durante el curso 2021-2022.

2.1. Fuentes de información

Para la determinación de aquellas universidades que imparten estudios relacionados con la formación de maestros en Educación Primaria, se consultó la sección de títulos del Registro de Universidades, Centros y Títulos, siguiendo la propuesta de Gómez López *et al.* (2016) y Tejero-González (2019), la aplicación QEDU (Ministerio de Universidades, 2023), el listado de títulos recogidos en la ANECA (2023) y la página web de UNIVERSIA (2023).

Se utilizó la triangulación de la información relativa a las universidades que imparten docencia en España, así como a las titulaciones relacionadas con la Educación Física para evitar la pérdida de información, especialmente de aquellas instituciones de reciente creación y que pudiendo estar pendientes de la acreditación de sus títulos ya imparten docencia relacionada con el presente objeto de estudio.

También se utilizaron como fuente de información los planes de estudio y las guías docentes de las asignaturas pertenecientes a la mención de Educación Física, consultando las mismas en la página web de cada universidad. Cuando fue posible, se descargaron las guías docentes de las asignaturas.

2.2. Recogida de información

Una vez determinadas aquellas universidades que impartían la mención en Educación Física, se consultó la página web de cada universidad y se accedió o descargó el plan de estudios del Grado en Educación Primaria de las universidades, para conocer las asignaturas que se incluyen en la mención de Educación Física, así como recopilar las guías docentes de dichas asignaturas.

Para la preparación de los datos y su posterior tratamiento estadístico, se utilizó una metodología similar a la desarrollada por Gutiérrez-García *et al.* (2016) para el análisis de las bibliografías de las asignaturas de pedagogía y didáctica del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en las universidades españolas. De esta manera, en el programa Microsoft Excel (v. 2019), se crearon dos hojas de cálculo diferentes. En la primera, denominada «Universidades», se registró el nombre de la universidad, su carácter público o privado, su localidad, provincia y comunidad autónoma, junto con el enlace a su página web y a la titulación del Grado de Magisterio en Educación Primaria. En la segunda hoja, denominada «Asignaturas», se registró el nombre de cada asignatura, el nombre de la universidad, su carácter (obligatoria, básica, optativa, TFG, Prácticum), el número de créditos y el enlace a la guía docente, siguiendo la metodología utilizada por López Fernández y Almendral Lara (2001), Rubinstein (2012) y Gil Ares (2016).

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos extraídos se utilizó la estadística descriptiva, realizando el cálculo de la distribución de frecuencias y porcentajes de las variables mencionadas. En función de las hojas de cálculo utilizadas para la recogida de información, el análisis fue el siguiente:

1. Hoja de cálculo «Universidades»: distribución de universidades que ofertan la mención en Educación Física por tipo de universidad, campus, programa, modalidad y carácter.
2. Hoja de cálculo «Asignaturas»: distribución del número de asignaturas según su carácter y distribución de créditos según el carácter de la asignatura.

2.4. Presentación e interpretación de datos

La presentación de los datos se realizó mediante tablas para facilitar la visualización. Los datos son interpretados en función de las normas legislativas vigentes relacionadas con la Educación Superior, la evolución de los planes de estudios del Grado en Magisterio y las menciones cualificadoras. Los resultados obtenidos también se compararon con trabajos similares del ámbito educativo que pudieron ayudar a comprender la historia, evolución y situación actual de la mención en Educación Física en los Grados en Magisterio.

3. Resultados

En relación con la mención de Educación Física impartida en las universidades españolas se contabilizan un total de 102 grados y 25 dobles grados que ofertaron dicha mención vinculada al Grado en Magisterio. Las universidades públicas son las principales encargadas de ofertar esta titulación con un 70.87 % del total de estudios (Tabla 1). Además, confirma que la mención de Educación Física se oferta mayormente como una titulación de Grado con un 80.31 % del total.

Tabla 1.
Distribución de la mención de Educación Física según el tipo de universidad y titulación

Titulación	Universidad privada		Universidad pública		Total	
	n	%	n	%	n	%
Doble Grado	7	5.51	18	14.17	25	19.69
Grado	30	23.62	72	56.69	102	80.31
Total	37	29.13	90	70.87	127	100

Al observar los datos presentados en la Tabla 2 se observa que las universidades españolas apuestan por una formación académica en la mención de Educación Física basada en asignaturas optativas (5.08 asignaturas) y obligatorias (1.28 asignaturas). De manera anecdótica, la Universitat de Girona y la Universidad de Navarra incluyen en su oferta académica una asignatura básica, respectivamente. Por su parte, el plan de estudios de la Universidad Autónoma de Madrid vincula la formación académica de la mención de Educación Física a la realización del TFG.

Al revisar el plan de estudios de cada universidad, se observa que las instituciones con una mayor variedad formativa respecto al número de asignaturas ofertadas son la Universidad Camilo José Cela con una oferta de 15 asignaturas, así como la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Murcia con 12 asignaturas respectivamente. Por el contrario, la menor oferta formativa fue de la Mondragón Unibertsitatea y la Universidad de La Laguna con 4 asignaturas, respectivamente.

Tabla 2.

Cantidad de asignaturas y créditos de las asignaturas que componen la mención en Educación Física según universidad, campus, programa, modalidad y carácter de la asignatura

Universidad	Campus	Pro.	Mod.	B		OB		OP		PR		TFG		Total	
				n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.
Mondragón Unibertsitatea	Mondragón	G	Presencial			1	10	3	30					4	40
Universidad Antonio de Nebrija	Madrid	DG	Primaria+Infantil			2	10	5	30					7	40
	Madrid	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universitat Autònoma de Barcelona	Bellaterra	G	Inglés			2	10	5	30					7	40
	Bellaterra	G	Presencial			2	10	5	30					7	40
Universidad Autónoma de Madrid	Madrid	DG	Primaria+Infantil			2	15	4	27	1	30	1	6	8	78
	Madrid	G	Presencial			1	9	4	27	1	12	1	6	7	54
Universidad Camilo José Cela	Villafranca	DG	Primaria+Infantil			1	6	10	30					11	36
	Villafranca	DG	Primaria+Psicología			1	6	14	54					15	60
	Villafranca	G	Presencial			1	6	14	54					15	60
	Villafranca	G	Semipresencial			1	6	14	54					15	60
Universidad Cardenal Herrera - CEU	Castellón	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
	Elche	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Edetania - Centro de Posgrado Profesorado	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Edetania - Edificio central	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Edetania - San Juan de Ribera	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Edetania (online)	G	Online			1	6	5	30					6	36
	La Ribera Alzira	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Torrent La Inmaculada	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universidad Católica de Murcia	Cartagena	G	Semipresencial			1	6	5	30					6	36
	Murcia	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Murcia	G	Semipresencial			1	6	5	30					6	36
Universidad Católica de Ávila	Ávila	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Ávila	G	Semipresencial			1	6	5	30					6	36
Universidad Complutense de Madrid	Campos de La Moncloa	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	CES Don Bosco	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	EU Escuni	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	Universidad Villanueva	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
Universidade da Coruña	A Coruña	G	Presencial			2	12	4	18					6	30

Universidad	Campus	Pro.	Mod.	B		OB		OP		PR		TFG		Total	
				n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.
Universidad de Alcalá	C. U. Cardenal Cisneros	G	Bilingüe			1	6	4	24	1	18			6	48
	Guadalajara	DG	Primaria+Infantil			1	6	4	24	1	18			6	48
	Guadalajara	G	Bilingüe			1	6	4	24	1	18			6	48
	Guadalajara	G	Presencial			1	6	4	24	1	18			6	48
Universitat d'Alacant	San Vicente del Raspeig	G	Presencial			3	24	4	24					7	48
Universidad de Almería	La Cañada de San Urbano	DG	Primaria+Infantil			1	6	5	30					6	36
	La Cañada de San Urbano	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universitat de Barcelona	Barcelona	G	Presencial			1	6	6	27					7	33
Universidad de Burgos	Burgos	G	Presencial			1	8	5	30	1	19			7	57
Universidad de Cádiz	Puerto Real	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universidad de Cantabria	Santander	G	Presencial			1	6	3	18	1	12			5	36
Universidad de Castilla-La Mancha	Albacete	DG	Primaria+Infantil			1	6	4	24	1	6			6	36
	Albacete	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	Ciudad Real	DG	Primaria+Infantil			1	6	4	24	1	6			6	36
	Ciudad Real	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	Cuenca	DG	Primaria+Infantil			1	6	4	24	1	6			6	36
	Cuenca	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
	Toledo	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
Universidad de Córdoba	Córdoba	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
	Sagrado Corazón	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universidad de Deusto	San Sebastián	DG	Primaria+CAFD			1	6	4	24	1	6			6	36
	San Sebastián	G	Presencial			1	6	4	24	1	6			6	36
Universidad de Extremadura	Almendralejo	DG	Primaria+Infantil			1	6	4	24					5	30
	Almendralejo	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
	Badajoz	G	Presencial			1	6	4	24	1	24			6	54
	Cáceres	G	Bilingüe			1	6	4	24	1	24			6	54
	Cáceres	G	Presencial			1	6	4	24	1	24			6	54
Universitat de Girona	Girona	G	Presencial	1	3	2	10	7	21					10	34
Universidad de Granada	Ceuta	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
	Granada	G	Presencial			1	6	3	24	1	24	1	6	6	60
	La Inmaculada	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
	Melilla	DG	Primaria+CAFD			1	6	4	24					5	30
	Melilla	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universidad de Huelva	Huelva	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universidad de Jaén	Jaén	G	Presencial			2	12	4	24					6	36
	Úbeda	G	Presencial			2	12	5	30					7	42

Universidad	Campus	Pro.	Mod.	B		OB		OP		PR		TFG		Total	
				n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.
Universidad de La Laguna	Santa Cruz de Tenerife	G	Presencial			1	8	2	18	1	12			4	38
Universidad de La Rioja	Logroño	G	Presencial			1	9	5	22,5					6	31,5
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	G	Presencial			1	7,5	8	30					9	37,5
Universidad de León	León	G	Presencial			5	30	3	16					8	46
Universitat de Lleida	Lleida	DG	Primaria+Infantil			1	6	5	30	1	12			7	48
	Lleida	DG	Primaria+CAFD					4	24	1	12			5	36
	Lleida	G	Presencial			1	6	5	30	1	12			7	48
Universidad de Málaga	Antequera	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
	Teatinos	G	Presencial			1	6	4	24	1	12			6	42
Universidad de Murcia	Cartagena	G	Presencial			2	6	9	30	1	15			12	51
	Murcia	G	Presencial			2	6	9	30	1	15			12	51
Universidad de Navarra	Pamplona	G	Presencial	1	6	2	6	5	18					8	30
Universidad de Oviedo	Oviedo	G	Presencial			1	9	5	30	1	12			7	51
	Facultad Padre Ossó	G	Presencial			1	9	5	30	1	12			7	51
Universidad de Salamanca	Zamora	DG	Primaria+Infantil			1	6	7	42					8	48
	Zamora	G	Presencial			1	6	7	42					8	48
Universidad de Sevilla	Cardenal Spinola	G	Presencial			2	10	5	30	1	14			8	54
	Osuna	G	Presencial			2	10	5	30	1	14			8	54
	Sevilla	DG	Primaria+Infantil			2	12	5	31	1	14			8	57
	Sevilla	G	Presencial			2	10	5	30	1	14			8	54
Universidad de Valladolid	Palencia	DG	Primaria+Infantil			2	30	5	30			1	6	8	66
	Palencia	G	Presencial			2	30	5	30			1	6	8	66
	Segovia	DG	Primaria+Infantil			2	30	5	30	1	6			8	66
	Segovia	G	Presencial			2	30	5	30	1	6			8	66
	Valladolid	G	Presencial			2	30	5	30			1	6	8	66
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya	Vic	G	Presencial			2	12	5	40					7	52
Universidade de Vigo	Pontevedra	G	Presencial			2	12	5	30					7	42
Universidad de Zaragoza	Huesca	G	Plan 299			1	10	5	30	1	11			7	51
	Teruel	G	Plan 300			1	10	5	30	2	21			8	61
	Zaragoza	G	Plan 298			1	10	5	30	2	21			8	61
Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea	Álava	G	Trilingüe			1	6	5	30					6	36
	Álava	G	Euskera			1	6	5	30					6	36
Universidad Europea de Madrid	Madrid	G	Online			1	6	5	30					6	36
	Madrid	G	Presencial			1	6	5	30					6	36

Universidad	Campus	Pro.	Mod.	B		OB		OP		PR		TFG		Total	
				n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.	n	Cr.
Universidad Europea del Atlántico	Santander	G	Presencial			1	6	8	48					9	54
Universidad Francisco de Vitoria	Madrid	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universidad Isabel I de Castilla	Burgos	G	Online			1	6	5	30					6	36
Universitat Jaume I	Castellón de la Plana	G	Presencial			2	12	3	18	1	18			6	48
Universidad Pontificia de Salamanca	Salamanca	G	Presencial			1	6	9	54	2	14			12	74
	Salamanca	G	Semipresencial			1	6	9	54	2	14			12	74
Universidad Pública de Navarra	Pamplona	DG	Primaria+Infantil (Castellano)			1	6	5	39					6	45
	Pamplona	DG	Primaria+Infantil (Euskera)			1	6	5	39					6	45
	Pamplona	DG	Primaria+Infantil (Internacional Castellano)			1	6	5	45					6	51
	Pamplona	DG	Primaria+Infantil (Internacional Euskera)			1	6	5	45					6	51
	Pamplona	G	Castellano			1	6	5	36					6	42
	Pamplona	G	Euskera			1	6	5	36					6	42
	Pamplona	G	Internacional Castellano			1	6	5	36					6	42
	Pamplona	G	Internacional Euskera			1	6	5	36					6	42
	Pamplona	G	Internacional Euskera			1	6	5	36					6	42
Universitat Ramon Llull	Barcelona	G	Presencial			2	16	5	30					7	46
	Barcelona	G	Inglés			2	16	5	30					7	46
Universidad Rey Juan Carlos	Fuenlabrada	G	Presencial			1	6	4	24					5	30
Universitat Rovira i Virgili	Sescelades	G	Presencial			2	15	6	21					8	36
	Terres de l'Ebre	G	Presencial			2	15	6	21					8	36
Universidad San Jorge	Villanueva de Gállego	DG	Primaria+Infantil			1	6	5	30					6	36
	Villanueva de Gállego	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universitat Abat Oliba CEU	Barcelona	DG	Primaria+Infantil			1	6	6	30					7	36
	Barcelona	G	Bilingüe			1	6	6	30					7	36
	Barcelona	G	Presencial			1	6	6	30					7	36
Universitat de les Illes Balears	Ibiza	G	Presencial			2	12	4	18	1	9			7	39
	Menorca	G	Presencial			2	12	4	18	1	9			7	39
	Palma	G	Presencial			2	12	4	18	1	9			7	39
Universitat de València	Valencia	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Universitat Internacional de Catalunya	Sant Cugat	G	Presencial			1	6	5	30					6	36
Media				1	4.50	1.28	8.60	5.08	28.93	1.08	12.80	1	6	6.83	42.72

Abreviaturas. Pro.: Programa; Mod.: Modalidad; G: Grado; DG: Doble Grado; B: Básica; OB: Obligatoria; OP: Optativa; PR: Prácticas; TFG: Trabajo Fin de Grado.

Cuando se analizan los créditos ofertados (Tabla 2), se observa una gran variabilidad entre las instituciones. Aunque la media de esta formación es de 42.72 créditos, concentrándose en las asignaturas optativas (28.93 créditos) y las prácticas (12.80 créditos), existe una diferencia notable entre aquellas universidades que ofrecen una formación más extensa y aquellas que tienen una oferta más reducida. Así, la Universidad Autónoma de Madrid (78 créditos) y la Universidad Pontificia de Salamanca (74 créditos), destacan como las instituciones con una oferta más extensa. Por el contrario, la Universidad Cardenal Herrera-CEU, la Universidade da Coruña, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Córdoba, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Málaga, la Universidad de Navarra, la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Rey Juan Carlos son las instituciones con una oferta académica más reducida con 30 créditos en total, respectivamente.

4. Discusión

El análisis del currículum del Grado en Magisterio en Educación Primaria con mención en Educación Física mostró un total de 127 planes de estudio, existiendo un predominio de las universidades públicas respecto a las privadas (70.87 % versus 29.13 %, respectivamente). Estos datos contrastan con los encontrados por Bargues Bonet (2007) que encontró un total de 44 universidades y 63 centros impartiendo esta mención, siendo el 84.10 % universidades públicas y el 15.90 % universidades privadas (Tabla 1). En los 15 años que separan ambos estudios, la cantidad de titulaciones se ha doblado y ha aumentado el número de instituciones privadas que ofertan esta mención. La aparición de universidades privadas de reciente creación, como la Universidad Europea del Atlántico (Ley 5/2013) o la Universidad Internacional Isabel I de Castilla (Ley 3/2011), de los dobles grados, así como las distintas modalidades de impartición de la titulación (presencial, semipresencial, online, bilingüe, trilingüe o euskera), han contribuido a una mayor diversidad en la oferta académica vinculada a la mención en Educación Física (véase Tabla 2).

Por otro lado, la aparición de Dobles Grados viene a ampliar la oferta formativa que tradicionalmente existía, representando el 19.69 % de titulaciones relacionadas con la Educación Física. La mayoría de las universidades ofrecen una orientación pedagógica de los Dobles Grados al complementar la formación en Educación Primaria con la Educación Infantil (Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Camilo José Cela, Universidad de Alcalá, Universidad de Almería, Universidad de Castilla-La Mancha, Universitat de Lleida, Universidad de Sevilla, Universidad San Jorge, Universidad de Valladolid, Universitat Abat Oliba CEU, Universidad de Extremadura y Universidad de Salamanca) o Educación Primaria con Psicología (Universidad Camilo José Cela). Mientras que otras instituciones orientan sus Dobles Grados hacia el ámbito deportivo, completando la formación en Educación Primaria con el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de Deusto, Universidad de Granada y Universitat de Lleida). Además, la Universidad Pública de Navarra ofrece el Doble Grado en Educación Primaria y Educación Infantil impartida en castellano y euskera.

Los datos presentados en la Tabla 2 muestran la distribución curricular de la mención en Educación Física, estando centrada fundamentalmente en asignaturas optativas (5.28) y obligatorias (1.28). Sin embargo, la Orden ECI/3857/2007 indicaba los módulos mínimos a impartirse en el Grado en Magisterio en Educación Primaria, encontrándose

entre ellos una asignatura denominada «Educación Física», orientada a comprender los principios y currículum de la Educación Física para fomentar la participación en actividades deportivas a lo largo de la vida. Así, los resultados de asignaturas obligatorias (1.28) no deberían considerarse como propios de la mención en Educación Física, sino como requisito en todas las titulaciones de Magisterio.

Por otra parte, algunas instituciones vincularon la formación de la mención en Educación Física a una asignatura básica (Universitat de Girona y la Universidad de Navarra) o la realización del TFG (Universidad Autónoma de Madrid). En estos casos, la formación también consideró la inclusión de asignaturas obligatorias y optativas. Además, en el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, la formación relacionada con la mención en Educación Física fue transversal a todos los tipos de materias, es decir, abordándose desde las asignaturas básicas, obligatorias, optativas, el prácticum y el TFG. Además, 53 planes de estudios tuvieron la consideración explícita del prácticum desde la mención en Educación Física. Es indudable la importancia que tiene el periodo de prácticas para la formación y futura actividad docente del alumnado de Magisterio, de ahí que el Real Decreto 1393/2007 incluyera la posibilidad de introducir las prácticas externas dentro de los títulos de Grado ya que vienen a:

reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro. (p. 44037)

Tal como indica Zabalza Beraza (2016), el prácticum permite al alumnado aproximarse a la cultura y las instituciones de la profesión, ofrece experiencias formativas nuevas y complementarias a las académicas, un marco de referencia cognitivo para comprender lo que aprenden en las clases de la universidad, posibilita un autoconocimiento personal y ofrece mejores posibilidades de empleo y autoempleo.

Pero el escaso número de planes de estudio que vinculan el prácticum con Educación Física debería tomarse con precaución. Es probable que muchas universidades no expliciten el desarrollo del prácticum, o parte de él, con el profesor especialista en Educación Física, pero que en realidad el alumnado desarrolle las prácticas en esta mención (Reyes López, 2010). Cabe la posibilidad de que la concreción del prácticum con mención en Educación Física se realice dentro de la guía docente del prácticum en general y no haya quedado recogido con una guía docente específica. Estos datos tienen unas importantes implicaciones para los responsables políticos o educativos respecto a la creación de los futuros planes de estudio, para valorar la formación en la mención de Educación Física desde todos los tipos de materias existentes en dichos planes.

Respecto a la elección de los futuros estudiantes de Educación Física, los datos presentados en la Tabla 2 pueden ayudarles a discernir qué universidades o instituciones les ofrecen una formación más o menos extensa. Así, la formación académica más reducida es la desarrollada por la Mondragón Unibertsitatea y la Universidad de La Laguna con 4 asignaturas, respectivamente. En el extremo opuesto, la formación más extensa está liderada por la Universidad Camilo José Cela con 15 asignaturas, así como la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Murcia con 12 asignaturas, respectivamente. Cabe señalar que, entre las tres universidades con la formación más extensa, dos de ellas son universidades privadas (Universidad Camilo José Cela y Universidad Pontificia de Salamanca). Esta cantidad y variedad de asignaturas podría ser un reclamo para captar la atención de futuros estudiantes. Sin embargo, resulta imprescindible analizar el

creditaje asociado a la mención en Educación Física para obtener una imagen más real de la extensión de la formación recibida.

Los datos presentados en la Tabla 2 mostraron que la media de los créditos de formación referidos a la mención de Educación Física se situó en 42.72 créditos. Las universidades con una formación mínima, establecida por la Orden ECI 3857/2007 y fijada en 30 créditos, fueron Universidad Cardenal Herrera–CEU, Universidad de A Coruña, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura, Universidad de Málaga, Universidad de Navarra, Universidad Francisco de Vitoria y Universidad Rey Juan Carlos. De las nueve universidades listadas, dos de ellas son privadas (Universidad Cardenal Herrera–CEU y Universidad Francisco de Vitoria), contrastando con los datos anteriormente presentados.

Por el contrario, aquellas instituciones con una formación más extensa fueron la Universidad Autónoma de Madrid (78 créditos) y la Universidad Pontificia de Salamanca (74 créditos). Estos datos vienen a confirmar que la Universidad Pontificia de Salamanca, no solamente se encuentra entre las instituciones con una formación más extensa respecto al número de asignaturas ofertadas, sino también respecto al creditaje total de la mención en Educación Física, convirtiéndose en el currículum más amplio y variado en relación con la formación de los futuros docentes de Educación Física, ofertado por las universidades españolas. En el ámbito europeo, la oferta formativa relacionada con la Educación Física oscila ampliamente entre los países, encontrando en el límite inferior a países como Austria (7-13 créditos), Irlanda (7.5 créditos), Luxemburgo (13 créditos), Eslovenia (12-13 créditos) o Croacia (21 créditos) y en el límite superior a Letonia (90 créditos), Eslovaquia (104 créditos) y Bélgica (180 créditos) (MacPhail *et al.*, 2019). La oferta formativa vinculada a la mención en Educación Física por las universidades españolas supera la formación estipulada en varios de los países europeos mencionados, siendo similar a las propuestas de Noruega (entre 30 y 90 créditos), República Checa (32 créditos), Alemania (entre 36 y 75 créditos), Malta (40 créditos) o Suecia (45 créditos) (MacPhail *et al.*, 2019). La propuesta de modificación de los planes de estudios iniciada en marzo de 2023 responde al cumplimiento de las directrices emanadas del Real Decreto 822/2021 como consecuencia del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. El previsible aumento del creditaje de la mención en Educación Física (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2023) situaría a España entre los países europeos con una formación más extensa y atendería a las objeciones realizadas por Alegría Rosa (2012) o recogidas en el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005b), que reclamaban una formación más amplia. En esta posible situación y teniendo en cuenta los créditos totales asignados por las universidades españolas a la mención en Educación Física, varias de ellas deberían ampliar sus planes de estudio ya que la media se situó en 42.72 créditos, mientras que las instituciones con una oferta más extensa como la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Pontificia de Salamanca, quizás deberían hacer pequeños ajustes.

El análisis del creditaje según el tipo de materias muestra que la carga docente de las asignaturas optativas de la mención de Educación Física a nivel nacional se sitúa en 28.93 créditos, lo que no impide que existan diferencias entre las distintas universidades. Así, la Universidad de León apenas oferta 16 créditos de optatividad vinculados a la mención en Educación Física, mientras que la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad Camilo José Cela ofrecen 54 créditos, respectivamente. Debería relacionarse un mayor creditaje de optatividad con una mayor variedad formativa, aunque

los datos analizados no permiten discernir si esta formación está más relacionada con el ámbito pedagógico o deportivo.

Como se comentó, la importancia del prácticum para la formación de los futuros maestros ha sido constatada por Zabalza Beraza (2011, 2016). Por ello, la media de créditos asignados por las universidades españolas al prácticum de la mención en Educación Física fue de 12.80, oscilando entre los 6 créditos propuestos por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Deusto y los 30 créditos asignados por la Universidad Autónoma de Madrid. Esta diferencia de creditaje parece tener un impacto fundamental en la formación de los futuros docentes de Educación Física, puesto que es durante las prácticas cuando el alumnado vivencia en primera persona las tareas docentes y de gestión propias del profesor generalista y especialista en Educación Física, siendo el momento para poner en práctica las competencias adquiridas de forma teórica en la universidad, entrar en contacto con la realidad educativa y enfrentarse a sus fortalezas y debilidades personales (Zabalza Beraza, 2011, 2016). Estos datos pueden ayudar a los futuros estudiantes de la mención en Educación Física a tomar una decisión respecto a qué institución elegir en base a la formación de prácticas recibida.

En el caso de las asignaturas obligatorias, la media de créditos de las universidades españolas es de 8.60, oscilando entre 6 créditos y los 30 créditos declarados por la Universidad de Valladolid y la Universidad de León. Cabe mencionar que la situación de la Universidad de Valladolid se debe a que el prácticum y el TFG están catalogados como asignaturas obligatorias en sus guías docentes. Es probable que esta situación sea fruto de un error administrativo en la confección de las guías docentes, por lo que no debería considerarse para la valoración del currículum. Por su parte, la Universidad de León incluye 5 asignaturas obligatorias y 3 optativas, asegurando, de esta manera, que todo el alumnado de la mención en Educación Física recibe los 30 créditos establecidos por la Orden ECI 3857/2007 y pudiendo ampliar en otros 16 créditos más su formación específica.

Por otro lado, algunas universidades vinculan la mención en Educación Física con la realización del TFG, tales como la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Granada y la Universidad de Valladolid. En el resto de los planes de estudio analizados, no se especificó esta relación, lo que no impide que el alumnado pueda desarrollar su TFG asociado a Educación Física, sino que la guía docente del TFG es general para cualquier mención o especialidad y depende de la elección del alumnado o el profesorado realizar el TFG asociado a dicha mención.

Este trabajo ha continuado el análisis realizado por Alegría Rosa (2012), constatando cómo se ha ido implantando la mención en Educación Física en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en las distintas universidades españolas. Tras comparar la antigua diplomatura y el actual Grado en Magisterio, Alegría Rosa (2012) propuso que las menciones o itinerarios constasen de 60 ECTS repartidos en diferentes asignaturas no correspondientes a Prácticum y que se incluyeran adicionalmente el 50 % de los créditos del Prácticum, con lo cual se conseguirían menciones próximas a 90 ECTS. Tras nuestro análisis, constatamos que esta propuesta está lejos de cumplirse ya que la media de creditaje asignado por las universidades españolas a la mención en Educación Física se situó en los 42.72 ECTS, incluyéndose también la asignatura obligatoria relacionada con la Educación Física que debe cursar el futuro profesorado generalista. En cualquier caso, estos datos están más próximos a la propuesta recogida en el Libro Blanco, que indicaba que para garantizar una formación especializada suficiente las menciones deberían tener

entre 48 y 60 ECTS (ANECA, 2005a), así como a la formación troncal que se exigía en la anterior Diplomatura de Maestro, especialidad Educación Física, ya que el Real Decreto 1440/1991 señalaba 34 créditos de materias troncales y 32 créditos de prácticas, sin especificar si estas prácticas debían ser desarrolladas en la propia especialidad.

También existieron discrepancias respecto a la propuesta realizada en el Libro Blanco, declarando que dicha formación no era adecuada y equilibrada para afrontar la docencia en las especialidades (ANECA, 2005b). Así, el trabajo de Reyes López (2010) analizó la formación del profesorado de Educación Musical y señaló que la formación en la mención era escasa y que la distribución de las prácticas específicas se dejó a criterio de cada universidad, a pesar de su importancia para la formación del maestro especialista. Fruto de la adaptación de las enseñanzas universitarias al Real Decreto 822/2021 y la actualización de la Orden ECI/3857/2007, se propuso a audiencia pública el Proyecto de Orden para establecer los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2023). Las críticas realizadas al actual plan de estudios por diversos autores (ANECA, 2005b; Reyes López, 2010), el análisis del proceso de implantación de la mención en Educación Física en las diferentes instituciones españolas, la evaluación de las fortalezas y debilidades exhibidas por el currículum de dicha mención, las alegaciones realizadas al Proyecto de Orden, así como los datos mostrados en este trabajo, deberían ayudar a los responsables políticos y educativos a configurar el plan de estudios del Grado en Magisterio en Educación Primaria y, más concretamente, de la mención en Educación Física.

Finalmente, el presente estudio ofrece una evaluación parcial, desde el análisis de las asignaturas y las guías docentes, del actual currículum de Magisterio. Un análisis exhaustivo del plan de estudios debería considerar los indicadores de referencia propuestos para una formación de profesores de Educación Física de Calidad, entre los que se incluyen el perfil profesional, los conocimientos, las aptitudes para la docencia, la práctica docente, la cualificación del curso y un plan de seguimiento/evaluación (McLennan & Thompson, 2015, p. 78-79). Por lo tanto, futuros trabajos deberían analizar los contenidos expuestos en las guías docentes de las asignaturas que componen la mención de Educación Física y valorar el grado de cumplimiento de los citados indicadores de referencia para una formación de Educación Física de Calidad.

5. Conclusiones

El presente análisis reveló la variedad existente en el currículum de las universidades españolas respecto a la mención en Educación Física, considerando la cantidad y variedad de asignaturas vinculadas a dicha mención, así como su creditaje. Se constató el crecimiento en la oferta de titulaciones, pasando de 63 centros en 2007 a las 127 del presente estudio. También se incrementó la presencia de universidades privadas, representando un 15.90 % en 2007 y un 29.13 % en el presente estudio. También se descubrieron una amplia variedad de modalidades de impartición de la mención en Educación Física, así como la posibilidad de cursar dobles grados. Esta amplitud de la oferta formativa, junto con las discrepancias observadas respecto a asignaturas y creditaje ofrecidos por las diferentes universidades españolas implican diferencias significativas en las propuestas formativas analizadas. Todas las titulaciones analizadas cumplieron con los requisitos

establecidos en el Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3857/2007, aunque con una distribución curricular dispar y distando de las objeciones realizadas por Alegría Rosa (2012) o recogidas en el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005b). Estando pendientes de la introducción de los cambios derivados del Real Decreto 822/2021, así como de la propuesta de modificación de los planes de estudios iniciada en marzo de 2023, el presente estudio puede ayudar a orientar la acción de los responsables políticos y educativos para disminuir las discrepancias en la distribución curricular y alcanzar un acuerdo de formación mínima que supere las limitaciones y objeciones señaladas, situando a España entre los países europeos con una formación más extensa.

La oferta formativa de la mención en Educación Física osciló entre 4 y 15 asignaturas, con un creditaje entre 30 y 78 ECTS. Aunque la formación más extensa fue ofertada por la Universidad Camilo José Cela con 15 asignaturas y la Universidad Autónoma de Madrid con 78 créditos, la Universidad Pontificia de Salamanca obtuvo los valores más elevados en cantidad y variedad de asignaturas (12) como en créditos (74 ECTS). Por el contrario, nueve universidades ofertaron la cantidad mínima de créditos de la mención (30 ECTS) y tres universidades solo ofrecían cuatro asignaturas.

La formación se distribuyó principalmente en asignaturas optativas y obligatorias. Esto no impidió que existieran excepciones u ofertas formativas que también vincularon la mención al Prácticum o el TFG. Estos datos deberían interpretarse con cautela, ya que es probable que muchas universidades vinculen el desarrollo del prácticum con la mención en Educación Física pero no hayan generado una guía docente específica para tal fin. Por ello, no existe una homogeneidad del currículum a nivel nacional, aunque tener una estructura y sistema de cualificación normalizado son requisitos mínimos para ofrecer una formación de calidad en Educación Física.

Los datos presentados en este trabajo pueden ser considerados por los futuros estudiantes para escoger una universidad en base a evidencias, considerando que existen diferencias significativas en la oferta formativa respecto a número de asignaturas, creditaje, modalidades de impartición o la posibilidad de cursar dobles grados. Estos factores influyen, en mayor o menor medida, sobre la cantidad y calidad de la formación recibida, las posibilidades o limitaciones para cursar la mención en Educación Física en determinadas instituciones o bajo ciertos requisitos, así como la posibilidad de obtener dos titulaciones de manera conjunta. El análisis también ofrece a los responsables políticos y educativos una perspectiva nacional del currículum de la mención en Educación Física que les permite valorar las fortalezas y debilidades de sus propias titulaciones y orientar sus decisiones futuras o detectar posibles incongruencias y errores entre los planes de estudios verificados y las informaciones contenidas en las guías docentes. Por último, el presente estudio permitió revelar las diferentes instituciones públicas y privadas que ofrecen la mención en Educación Física a nivel nacional entre sus titulaciones, descubriendo las diferentes oportunidades que existen para cursar estos estudios de manera individual o en un Doble Grado. También permitió determinar las características de las propuestas formativas analizadas respecto a cantidad y carácter de las asignaturas, así como la cantidad y distribución de los créditos ofertados en la titulación.

Respecto a las limitaciones, destacar que se encontraron errores en algunas de las guías docentes consultadas para la extracción de datos que pudieron difuminar los resultados obtenidos. Sin embargo, se optó por respetar la fidelidad de los datos recogidos en las guías docentes para reflejar, de manera objetiva, la realidad que se encuentra el futuro estudiante o responsable político y educativo. Aunque se intuyeron errores administrativos en la

confección de las guías docentes, el presente estudio sirve para representar y evaluar, de manera crítica, dicha situación. Futuras investigaciones deberían profundizar en el análisis de la formación ofrecida al alumnado de la mención en Educación Física, mediante la evaluación de las competencias, contenidos o bibliografía incluida en las guías docentes de las asignaturas que componen dicha mención. Este análisis complementaría los resultados obtenidos en la presente investigación, descubriendo la posible distribución de contenidos entre las asignaturas que componen la mención, la presencia o ausencia de determinados contenidos, la orientación o carácter de dichos contenidos, las competencias vinculadas a cada asignatura o la fundamentación teórica de las asignaturas representada en la bibliografía. También sería conveniente comparar la formación ofrecida por las distintas universidades respecto al grado de cumplimiento de los indicadores de referencia para una formación en Educación Física de Calidad.

6. Referencias

- Alegría Rosa, S. (2012). *Estudio comparativo entre la Diplomatura y el Grado en Magisterio. El nuevo marco de referencia en la formación del Maestro*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/164>
- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 1*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf/bd7fdceb-075e-6256-b769-f89502fec8aa?t=1654601800472
- ANECA (2005b). Anexo 12. Documento de crítica al proyecto ANECA. En ANECA (Ed.), *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 2* (pp. 425-426). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf/b92208a8-f92b-a5a7-9f99-823773a149ee?t=1654601803298
- ANECA (2023). ¿Qué estudiar y dónde? <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>
- Bargues Bonet, M. A. (2007). *La diplomatura de maestro especialista en educación física: análisis comparativo de los planes de estudio en las universidades españolas*. [Tesis doctoral, Universitat de Valencia]. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=137096>
- EHEA (2023a). *Declaración de La Sorbona*. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf
- EHEA (2023b). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- European Commission (2023). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

- Gil Ares, J. (2016). *Los contenidos de expresión corporal en el título de grado en ciencias del deporte* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo digital de la Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/39652/>
- Gómez López, M., Ruiz Sánchez, V., Chiroso Ríos, L. J., & Angosto Sánchez, S. (2016). Análisis de los contenidos de “balonmano” en los planes de estudio actuales de grado en ciencias de la actividad física y del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 12(3), 177-184. <http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/329/345>
- Gutiérrez-García, C., Vega-Álvarez, M. d. P., Gómez-Alonso, M. T., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Análisis de las bibliografías de las asignaturas de pedagogía y didáctica de los grados en ciencias de la actividad física y el deporte en España. *Retos*, 30, 138-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.voi30.45045>
- Ley 3/2011, de 22 de marzo. Por la que se reconoce como universidad privada a la “Universidad Privada Internacional de Burgos”, con sede en Burgos. Boletín Oficial del Estado, núm. 63, de 31 de marzo de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-cl/l/2011/03/22/3/con>
- Ley 5/2013, de 5 de julio. Por la que se reconoce como universidad privada a la Universidad Europea del Atlántico. Boletín Oficial del Estado, núm. 177, de 25 de julio de 2013. <https://www.boe.es/eli/es-cb/l/2013/07/05/5>
- López Fernández, I., & Almendral Lara, P. (2001). Contenido de los planes de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 65(3), 72-85. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301931>
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Avsar, Z. (2019). *European Physical Education Teacher Education Practices: Initial, Induction, and Professional Development*. Meyer & Meyer Sport.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *Proyecto de orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. <https://www.universidades.gob.es/proyecto-de-orden-por-la-que-se-establecen-los-requisitos-para-la-verificacion-de-los-planes-de-estudios-conducentes-a-la-obtencion-de-los-titulos-universitarios-oficiales-que-habiliten-para-el-ejercci/>
- Ministerio de Universidades (2023). QEDU: ¿Qué estudiar y dónde en la universidad? <http://siiu.universidades.gob.es/QEDU/>
- Pestano Pérez, M. A., Cuéllar Moreno, M. J., & Marrero Hernández, H. (2013). Estudio de la organización de los planes de estudio de las Facultades de Educación españolas. En M. J. Cuéllar Moreno & J. A. O'Dwyer Acosta (Eds.), *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pp. 231-244). Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

- Reyes López, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 67-81. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART6.pdf>
- Romero Granados, S. (1995). La formación inicial de Educación Física en las escuelas de Magisterio y facultades de Ciencias de la Educación. En M. Chivite Izco (Ed.), *Actas del II Congreso de Educación Física de facultades de Educación y XIII de escuelas universitarias de Magisterio* (pp. 41-65). Universidad de Zaragoza.
- Rubinstein, S. (2012). La formación de los profesores de Educación Física en el área de la discapacidad: un análisis de los planes de estudios de 1992, 1996 y 2004 del curso de profesores del ISEF-Montevideo. *Movimiento*, 18(3), 203-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.27844>
- Ruiz Hidalgo, J. F. (2023). *Alegaciones del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada al Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. https://didacticamatematica.ugr.es/informacion/escrito_primaria
- Tejero González, C. M. (2019). La sociología como asignatura en el grado universitario español de Ciencias del Deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (426), 87-92. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/766>
- UNIVERSIA (2023). *Estudios Universitarios*. <https://www.universia.net/es/estudios>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-02.html>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

11



Profesionalización Docente en la Era Global: Reflexiones desde la Neuropedagogía y la Neuroimagen[†]

Teaching Professionalization in the Global Era: Reflections from Neuropedagogy and Neuroimaging

Claudia de Barros Camargo*
Antonio Hernández Fernández**

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44074

Recibido: 20 de enero de 2025

Aceptado: 30 de abril de 2025

*CLAUDIA DE BARROS CAMARGO: Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid) (Departamento MIDE I). Miembro del grupo de investigación (LABOSfor). Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización (SEJO59) (Universidad de Granada). Miembro del Grupo EMIPE (Equipo de mejora interdisciplinar de la práctica educativa). Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación de la Universidad Católica de Murcia «Nuevas tecnologías para la salud». Miembro de la Red Iberoamericana para el desarrollo de la Identidad Profesional del Docente (RED RIDIPD). **Datos de contacto:** E-mail: claudia.barros@edu.uned.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2286-8674>

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: Profesor Titular de Universidad. Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén). Miembro del grupo de investigación: Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización (Labosfor) (SEJO59) (Universidad de Granada). Miembro del grupo EMIPE (Equipo de mejora interdisciplinar de la práctica educativa). Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación de la Universidad Católica de Murcia «Nuevas tecnologías para la salud». Miembro de la Red Iberoamericana para el desarrollo de la Identidad Profesional del Docente (RED RIDIPD). convivencia escolar. **Datos de contacto: E-mail: antonio.hernandez@ujaen.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4363>

[†]Agradecimientos: Esta investigación ha sido posible gracias a los proyectos de investigación: Proyectos de Investigación Aplicada FEDER-UGR 2023 (C-SEJ-132-UGR23). Título: Neurodidáctica en Educación Superior: laboratorios de neuroimagen para la transformación innovadora de la enseñanza. Universidad de Granada. Proyecto de innovación docente GID2016-31: «Neurociencia de la lectura y escritura en estudiantes universitarios: Impacto de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial en los procesos cognitivos.» Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Resumen

La globalización ha transformado profundamente el panorama educativo, planteando nuevos desafíos y oportunidades para los sistemas escolares. En este contexto, la neuropsicología y la neuroimagen han emergido como campos prometedores que pueden contribuir significativamente a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su integración con la educación comparada ha sido limitada. Este artículo examina las aportaciones de la neuropsicología y la neuroimagen a la educación comparada, con un enfoque especial en las reflexiones epistemológicas y metodológicas que surgen en tiempos de globalización. A través de un diseño de investigación mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, se analizaron las percepciones de 158 docentes universitarios especialistas doctores en teoría de la educación, provenientes de España, Brasil, México y Paraguay. Los resultados revelaron que los participantes valoraron positivamente la relevancia de la neuropsicología, la neuroimagen, la educación comparada y la globalización en la investigación educativa, y que estas variables están significativamente relacionadas entre sí. Además, se identificó que la neuropsicología y la neuroimagen son predictores significativos de las reflexiones epistemológicas y metodológicas de los investigadores. El análisis cualitativo del grupo focal complementó estos hallazgos, revelando la necesidad de adoptar enfoques flexibles, críticos y sensibles a los contextos locales y globales, y de repensar constantemente los supuestos epistemológicos y las prácticas metodológicas en la educación comparada. Este estudio realiza una contribución significativa al campo de la educación comparada, sentando las bases para futuras investigaciones y abriendo nuevas vías para la reflexión teórica y la innovación metodológica en la disciplina.

Palabras clave: Neuropsicología; Neuroimagen; Educación comparada; Globalización; Epistemología; Metodología

Abstract

Globalization has profoundly transformed the educational landscape, posing new challenges and opportunities for school systems. In this context, neuropsychology and neuroimaging have emerged as promising fields that can contribute significantly to the understanding of teaching and learning processes. However, their integration with comparative education has been limited. This article examines the contributions of neuropsychology and neuroimaging to comparative education, with a special focus on the epistemological and methodological reflections that emerge in times of globalization. Through a mixed research design, combining quantitative and qualitative methods, the perceptions of 158 university teachers with PhDs in educational theory from Spain, Brazil, Mexico and Paraguay were analyzed. The results revealed that the participants positively valued the relevance of neuropsychology, neuroimaging, comparative education and globalization in educational research, and that these variables are significantly related to each other. In addition, neuropsychology and neuroimaging were identified as significant predictors of the researchers' epistemological and methodological reflections. The qualitative analysis of the focus groups complemented these findings, revealing the need to adopt flexible, critical approaches that are sensitive to local and global contexts, and to constantly rethink epistemological assumptions and methodological practices in comparative education. This study makes a significant contribution to the field of comparative education, laying the groundwork for future research and opening new avenues for theoretical reflection and methodological innovation in the discipline.

Keywords: Neuropsychology; Neuroimaging; Comparative education; Globalization; Epistemology; Methodology

1. Introducción

En la era de la globalización, la educación se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades que requieren un enfoque interdisciplinario y comparativo. La neuropedagogía y la neuroimagen han emergido como campos prometedores que pueden contribuir significativamente a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Campos, 2010; Horvath & Donoghue, 2016; Martínez-González & Martínez-Correa, 2023). Sin embargo, a pesar de los avances en estas disciplinas, su integración con la educación comparada ha sido limitada.

La educación comparada, como disciplina, se centra en el estudio de los sistemas educativos en diferentes contextos culturales, sociales y políticos (Bray, Adamson & Mason, 2014). En un mundo cada vez más interconectado, la educación comparada adquiere una relevancia especial, ya que permite identificar tendencias, desafíos y buenas prácticas a nivel internacional (Arnove, 2013). No obstante, la incorporación de perspectivas neurocientíficas en la investigación comparada ha sido escasa.

La globalización, por su parte, ha transformado profundamente el panorama educativo, generando nuevas demandas y desigualdades (Ball, 2012; Spring, 2014). En este contexto, es fundamental repensar los enfoques epistemológicos y metodológicos que sustentan la investigación educativa comparada. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen puede ofrecer nuevas perspectivas y herramientas para abordar los desafíos educativos en tiempos de postmodernidad.

A pesar de la creciente atención que han recibido la neuropedagogía y la neuroimagen en la investigación educativa, una revisión de la bibliografía existente revela una escasez de estudios que exploren explícitamente la relación entre estas variables y la educación comparada en el contexto de la globalización. Esta brecha en la literatura sugiere la necesidad de una investigación que aborde esta temática desde una perspectiva integradora y comparativa.

En este artículo, se examinarán las aportaciones de la neuropedagogía y la neuroimagen a la educación comparada, con un enfoque especial en las reflexiones epistemológicas y metodológicas que surgen en tiempos de globalización.

2. Marco teórico

La neuropedagogía es una disciplina emergente que busca integrar los conocimientos de la neurociencia con la pedagogía, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mora, 2013). Esta disciplina se fundamenta en la premisa de que una mejor comprensión del funcionamiento del cerebro puede informar y optimizar las prácticas educativas (Feiler & Stabio, 2018; Papadatou-Pastou *et al.*, 2023).

La neuropedagogía se basa en el estudio de las bases neurobiológicas del aprendizaje, la memoria, la atención, las emociones y la motivación. Estos conocimientos son aplicados para diseñar estrategias pedagógicas que se adapten a las características y necesidades individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta su desarrollo cerebral y cognitivo (Eysenck & Pham, 2021; Kim *et al.*, 2023).

Las implicaciones de la neuropedagogía en la educación son diversas y significativas. Por ejemplo, los hallazgos de la neuropedagogía pueden ser utilizados para desarrollar programas educativos que promuevan la plasticidad cerebral, la neurogénesis y la sinaptogénesis, procesos que son fundamentales para el aprendizaje y la memoria (Saavedra & Otero, 2020). Además, la neuropedagogía puede contribuir a la creación de ambientes

de aprendizaje enriquecidos y estimulantes, que fomenten la curiosidad, la exploración y el pensamiento crítico (González-Lamuño & García-Moja, 2021; González-Fernández y Briones, 2024).

Asimismo, la neuropedagogía tiene el potencial de informar las prácticas de evaluación y retroalimentación, al considerar los procesos cognitivos y emocionales involucrados en el aprendizaje (Caicedo López, 2016). Esto puede llevar al desarrollo de estrategias de evaluación más efectivas y equitativas, que tengan en cuenta las diferencias individuales en el procesamiento de la información y la expresión del conocimiento adquirido (Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego, 2022).

Actualmente, ha surgido una nueva línea de pensamiento e investigación al introducir la neuroimagen en el ámbito de investigación de la neuropedagogía, en contexto reales y en tiempo síncrono, o sea, en los contextos educativos. Hernández y De Barros (2024) lideran estos estudios, transformando el concepto que hasta el momento se tenía sobre la pedagogía. Con esto, los estudios neuropedagógicos con base de neuroimagen, configuran una neuroteoría de la educación muy singular, aportando evidencias científicas, que están cambiando la forma tradicional de entender la educación.

La neuroimagen comprende un conjunto de técnicas no invasivas que permiten estudiar la estructura y función del cerebro, y su aplicación en la educación ha ganado un creciente interés en las últimas décadas (Ansari *et al.*, 2012). Estas técnicas, como la resonancia magnética funcional (fMRI), la electroencefalografía (EEG) y la magnetoencefalografía (MEG), han permitido a los investigadores observar los cambios en la actividad cerebral durante el aprendizaje y la realización de tareas cognitivas (Kim *et al.*, 2023).

Las contribuciones de la neuroimagen al estudio del aprendizaje son numerosas y significativas. Por ejemplo, los estudios de neuroimagen han revelado que el aprendizaje está asociado con cambios en la actividad y conectividad de diversas regiones cerebrales, como el hipocampo, la corteza prefrontal y las áreas sensoriomotoras (Horvath & Donoghue, 2016; Owens *et al.*, 2023). Estos hallazgos han permitido una mejor comprensión de los mecanismos neurales subyacentes al aprendizaje y la memoria, y han abierto nuevas posibilidades para optimizar las estrategias de enseñanza (Gabrieli, 2016).

Además, la neuroimagen ha contribuido al estudio de las diferencias individuales en el aprendizaje, al revelar que factores como la edad, el nivel de habilidad y el estado emocional pueden influir en la actividad cerebral durante el proceso de aprendizaje (Grammer *et al.*, 2014; Mateus-Pinheiro *et al.*, 2023). Estos conocimientos pueden ser utilizados para desarrollar enfoques educativos personalizados, que tengan en cuenta las características y necesidades individuales de los estudiantes.

La educación comparada es una disciplina que se enfoca en el estudio de los sistemas educativos en diferentes contextos culturales, sociales, políticos y económicos (Bray, Adamson & Mason, 2014). Sus fundamentos teóricos y metodológicos se basan en la comparación sistemática de los elementos que componen los sistemas educativos, como las políticas, los currículos, las prácticas pedagógicas y los resultados del aprendizaje.

Los enfoques de la educación comparada son diversos y han evolucionado a lo largo del tiempo. Algunos de los enfoques más destacados incluyen el enfoque histórico, el enfoque funcionalista, el enfoque crítico y el enfoque postmoderno (Schriewer, 2014; Bermúdez-Aponte & González-Sánchez, 2024). Cada uno de estos enfoques ofrece una perspectiva única para analizar y comprender los sistemas educativos en diferentes contextos, y su elección depende de los objetivos y preguntas de investigación específicos.

En el contexto de la globalización, la educación comparada enfrenta nuevos desafíos y oportunidades. Por un lado, la globalización ha llevado a una mayor interconexión e interdependencia entre los sistemas educativos, lo que ha generado la necesidad de estudiar las tendencias y convergencias educativas a nivel internacional (Miura & Yamashita, 2023). Por otro lado, la globalización también ha acentuado las desigualdades y disparidades entre y dentro de los países, lo que requiere un análisis crítico de los factores que influyen en la calidad y equidad de la educación.

En este contexto, la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen con la educación comparada puede ofrecer nuevas perspectivas y herramientas para abordar estos desafíos. Al combinar los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje con el análisis comparativo de los sistemas educativos, se pueden desarrollar enfoques innovadores para mejorar la calidad y equidad de la educación a nivel global.

La globalización, por su parte, es un proceso multidimensional que implica la creciente interconexión e interdependencia entre países y regiones en los ámbitos económico, político, social y cultural (Steger, 2017). Este proceso se caracteriza por la intensificación de los flujos transnacionales de bienes, servicios, capitales, información y personas, así como por la difusión de valores, prácticas e instituciones a escala global (Jahan, Mahmud & Papageorgiou, 2014).

El impacto de la globalización en la educación es profundo y complejo. Por un lado, la globalización ha impulsado la internacionalización de la educación, promoviendo la movilidad estudiantil, la colaboración académica y la convergencia de los sistemas educativos. Esto ha llevado a una mayor estandarización de los currículos y las prácticas educativas, así como a la adopción de políticas educativas orientadas a la competitividad y la empleabilidad en el mercado global (Rodríguez-García, Moreno-Guerrero y López-Belmonte, 2024).

Por otro lado, la globalización también ha generado nuevos desafíos y desigualdades en el ámbito educativo. La mercantilización de la educación, la brecha digital y las disparidades en el acceso y la calidad de la educación son algunos de los problemas que se han acentuado en el contexto de la globalización (Apple, 2011; Wong, Hyden, Wai-Yuan, *et al.*, 2023). Además, la globalización ha planteado interrogantes sobre la pertinencia y la adaptabilidad de los sistemas educativos a las necesidades y demandas de las sociedades locales y globales (Chabbott & Ramírez, 2000).

Finalizando esta revisión teórica las reflexiones epistemológicas en la investigación educativa se refieren al estudio de los fundamentos, alcances y límites del conocimiento en el campo de la educación. Estas reflexiones implican el análisis de las teorías, paradigmas y enfoques que subyacen a la producción y validación del conocimiento educativo, así como la consideración de los factores contextuales, éticos y políticos que influyen en la investigación.

En el ámbito de la educación comparada, las reflexiones epistemológicas adquieren una especial relevancia, dado el carácter interdisciplinario y transcultural de esta disciplina (Phillips & Schweisfurth, 2014). Los investigadores comparativos deben considerar las diferentes tradiciones epistemológicas y metodológicas que confluyen en el estudio de los sistemas educativos, así como los desafíos que plantea la comparación de contextos diversos y cambiantes.

Los enfoques metodológicos en la investigación educativa comparada son diversos y responden a diferentes propósitos y preguntas de investigación. Algunos de los enfoques más destacados incluyen el enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo, el enfoque mixto

y el enfoque de estudios de caso (Bray, Adamson & Mason, 2014; Gorur *et al.*, 2023). Cada uno de estos enfoques ofrece diferentes estrategias y técnicas para recolectar, analizar e interpretar los datos, y su elección depende de los objetivos y el diseño específico de la investigación.

En el contexto de la globalización y la postmodernidad, los enfoques metodológicos en la educación comparada enfrentan nuevos desafíos y oportunidades. Por un lado, la creciente disponibilidad de datos y tecnologías digitales ha ampliado las posibilidades para realizar estudios comparativos a gran escala y en tiempo real (Sobe, 2018; Gorostiaga & Tello, 2023). Por otro lado, la complejidad y el dinamismo de los fenómenos educativos globales requieren enfoques metodológicos flexibles, reflexivos y sensibles a los contextos locales (Cowen, 2018).

La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la investigación educativa comparada plantea nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Al incorporar los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje en el estudio comparativo de los sistemas educativos, se abren nuevas posibilidades para comprender y abordar los desafíos educativos en un mundo globalizado. Sin embargo, esta integración también requiere una reflexión crítica sobre los alcances y límites de estos enfoques, así como una consideración de los aspectos éticos y culturales implicados en su aplicación (Della Chiesa, Christoph & Hinton, 2012).

3. Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2017; Ponce & Pagán-Maldonado, 2023). El diseño de investigación es no experimental, de tipo descriptivo, explicativo, correlacional y de regresión, lo que permite describir las variables de estudio, explicar sus relaciones causales, establecer correlaciones y predecir el comportamiento de la variable dependiente a partir de las variables independientes.

A nivel cuantitativo, se utilizó una muestra por conveniencia de 158 docentes universitarios especialistas doctores en teoría de la educación, provenientes de España, Brasil, México y Paraguay. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, y el instrumento utilizado ha sido un cuestionario tipo escala Likert. La construcción del instrumento se realizó con una tabla de operacionalización a partir de los objetivos específicos, siendo dimensionada según las variables, con un total de 20 ítems, y una gradación de respuesta de uno a cinco (muy en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, de acuerdo, muy de acuerdo).

El proceso de validación del cuestionario incluyó una evaluación de su contenido por parte de un panel de 15 expertos en las áreas de neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada y globalización. Este panel revisó la claridad, relevancia y pertinencia de cada ítem en relación con los objetivos del estudio y las variables de interés.

Los expertos proporcionaron retroalimentación y sugerencias para mejorar la redacción y la adecuación de los ítems. Sus comentarios fueron analizados y se realizaron las modificaciones necesarias para garantizar que el cuestionario midiera de manera precisa y comprensible los constructos deseados. Este proceso de validación de contenido por juicio de expertos es fundamental para asegurar que el instrumento sea válido y apropiado para la población objetivo.

Tras la validación de contenido, se realizó una prueba piloto del cuestionario con una muestra reducida de participantes que presentaban características similares a la población de estudio. El objetivo de la prueba piloto fue evaluar la fiabilidad y la validez del instrumento antes de su aplicación a gran escala.

Los resultados de la prueba piloto fueron satisfactorios en términos de fiabilidad, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0.96. Este valor indica una excelente consistencia interna del cuestionario, lo que significa que los ítems están midiendo de manera coherente y precisa el mismo constructo. Según los criterios establecidos por George y Mallery (2003), un coeficiente alfa superior a 0.90 se considera excelente, lo que respalda la fiabilidad del instrumento.

El cuestionario se sometió a una validación de constructo mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), con el objetivo de evaluar la estructura subyacente de las variables y determinar si los ítems se agrupaban en los factores esperados. Antes de realizar el AFE, se verificó la adecuación de los datos para este análisis utilizando la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

El valor de KMO obtenido fue de 0.890, lo que indica una excelente adecuación muestral para el análisis factorial. Este resultado sugiere que las correlaciones entre los ítems son suficientemente altas para justificar la aplicación del AFE. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p < 0.001$), lo que confirma que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad y que existen correlaciones significativas entre los ítems.

El AFE se llevó a cabo utilizando el método de extracción de componentes principales y la rotación ortogonal Varimax. Estos métodos se eligieron para maximizar la varianza explicada por cada factor y facilitar la interpretación de los resultados. El análisis reveló la presencia de dos factores principales que explicaron el 95.003 % de la varianza total de los datos.

El primer factor agrupó los ítems relacionados con las variables neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada y globalización, mientras que el segundo factor agrupó los ítems vinculados a las variables epistemología y metodología. Todos los ítems presentaron cargas factoriales superiores a 0.50 en sus respectivos factores, lo que indica una buena representación de cada ítem en la estructura factorial.

Estos resultados confirman la validez de constructo del cuestionario, ya que los ítems se agruparon en los factores esperados según la teoría y el diseño del instrumento. La estructura factorial obtenida respalda la existencia de dos dimensiones principales que subyacen a las variables de estudio: una dimensión relacionada con los aspectos disciplinares y contextuales (neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada y globalización) y otra dimensión vinculada a los aspectos epistemológicos y metodológicos.

A nivel cualitativo, se conformó un grupo focal de 15 miembros, que incluía tanto expertos nacionales como internacionales en las áreas de neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada y globalización. La técnica de recolección de datos fue el grupo focal, y el instrumento utilizado fue el guion del grupo focal, que permite obtener información detallada y contextualizada sobre las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes. El guion del grupo focal también fue validado siguiendo criterios de pertinencia, relevancia y claridad (Galicía, Balderrama y Edel, 2017; Robles & Rojas, 2023).

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software SPSS versión 26. Se realizó un análisis de correlación de Pearson para establecer la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables, y

análisis de regresión para determinar el poder predictivo de las variables independientes sobre las variables dependientes. Los datos cualitativos fueron analizados mediante técnicas de codificación selectiva y análisis de contenido, siguiendo un enfoque inductivo-deductivo. Se utilizó el software Atlas.ti versión 9 para facilitar la organización, categorización e interpretación de los datos cualitativos.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos se realizó mediante una estrategia de triangulación metodológica, que permite contrastar y complementar los hallazgos obtenidos desde diferentes perspectivas y fuentes de datos (Flick, 2018). Por otra parte, la tabla 3 presenta la relación entre los ítems de la encuesta y las preguntas del grupo focal, permitiendo una mejor comprensión del proceso de análisis de los datos. La estructura de la tabla refleja cómo las categorías principales del estudio—neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada, globalización y desafíos epistemológicos—fueron abordadas desde dos enfoques metodológicos complementarios.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación siguió los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia (Beauchamp & Childress, 2019). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos, y se tomaron medidas para minimizar los riesgos y maximizar los beneficios de la investigación para los participantes y la sociedad en general.

4. Análisis de datos

El análisis de los datos, se presentará a través del análisis descriptivo, correlaciona y de regresión en la parte cuantitativa, y seguidamente los resultados de corte cualitativo.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables de estudio. La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para cada variable, incluyendo la media, mediana, asimetría y curtosis.

Tabla 1.
Datos descriptivos

Variable	Media	Mediana	Asimetría	Curtosis
Neuropedagogía	3.85	4.00	-0.78	0.12
Neuroimagen	3.62	3.50	-0.51	-0.34
educación comparada	4.12	4.00	-0.93	0.87
Globalización	4.28	4.50	-1.12	1.24
Epistemología	3.97	4.00	-0.82	0.31
Metodología	3.73	3.50	-0.66	-0.08

Los resultados indican que la variable con la media más alta es Globalización (4.28), seguida de Educación comparada (4.12), Epistemología (3.97) y Neuropedagogía (3.85). Las variables con las medias más bajas son Neuroimagen (3.62) y Metodología (3.73). Todas las variables presentan una asimetría negativa, lo que sugiere una mayor concentración de valores en la parte alta de la escala. La curtosis es positiva para Neuropedagogía, Educación comparada, Globalización y Epistemología, indicando una distribución más apuntada que la normal, mientras que es negativa para Neuroimagen y Metodología, indicando una distribución más plana.

Debido a la naturaleza ordinal de los datos y al tamaño muestral relativamente pequeño, se optó por utilizar pruebas no paramétricas. La prueba de Kruskal-Wallis se empleó para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos de participantes (España, Brasil, México y Paraguay) en relación con las variables de estudio. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis indican que no hay diferencias significativas entre los grupos para ninguna de las variables ($p > 0.05$), lo que sugiere que la distribución de los datos no es normal y que las percepciones de los participantes son similares independientemente de su país de origen. Dado que la distribución de los datos no es normal, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para examinar las relaciones entre las variables de estudio. La Tabla 2 muestra la matriz de correlaciones de Spearman.

Tabla 2.
Correlaciones Spearman

	NeuPedg.	NeuImag.	Ed. Comp.	Global.	Epistemología	Metod.
Neuropedagogía	1.00					
Neuroimagen	0.62**	1.00				
educación comparada	0.45**	0.38**	1.00			
Globalización	0.51**	0.42**	0.59**	1.00		
Epistemología	0.56**	0.47**	0.54**	0.48**	1.00	
Metodología	0.49**	0.55**	0.41**	0.39**	0.52**	1.00

Nota: ** $p < 0.01$

Los resultados indican correlaciones positivas y significativas entre todas las variables de estudio ($p < 0.01$). Las correlaciones más fuertes se observan entre Neuropedagogía y Neuroimagen ($r = 0.62$), Educación comparada y Globalización ($r = 0.59$), y Neuroimagen y Metodología ($r = 0.55$). Estas correlaciones sugieren que los participantes que valoran la importancia de la neuropedagogía también tienden a valorar la importancia de la neuroimagen, y que aquellos que consideran relevante la educación comparada también perciben la globalización como un factor importante. Además, la correlación entre neuroimagen y metodología indica que los participantes que reconocen la importancia de la neuroimagen también tienden a valorar la relevancia de los aspectos metodológicos en la investigación educativa.

Finalmente, para examinar el poder predictivo de las variables independientes (neuropedagogía, neuroimagen, educación comparada y globalización) sobre las variables dependientes (epistemología y metodología), se realizó un análisis de regresión. El modelo de regresión es estadísticamente significativo ($F(4, 153) = 35.67$, $p < 0.001$) y explica el 48 % de la varianza en la variable dependiente ($R^2 = 0.48$). Todas las variables independientes son predictores significativos de la epistemología y metodología en la investigación educativa comparada. La neuropedagogía es el predictor más fuerte ($\beta = 0.31$, $p < 0.001$), seguido de la neuroimagen ($\beta = 0.22$, $p < 0.01$), la educación comparada ($\beta = 0.21$, $p < 0.01$) y la globalización ($\beta = 0.15$, $p < 0.05$).

Estos resultados sugieren que la neuropedagogía, la neuroimagen, la educación comparada y la globalización son factores importantes que influyen en las reflexiones epistemológicas y metodológicas en la investigación educativa comparada. La neuropedagogía y la neuroimagen, en particular, parecen tener un papel destacado en la configuración de

estas reflexiones, lo que resalta la importancia de integrar los conocimientos neurocientíficos en el estudio comparativo de los sistemas educativos.

Para el análisis cualitativo de los datos recolectados a través del grupo focal, se utilizó un enfoque de codificación selectiva. Se identificaron seis códigos principales: «Neuropedagogía», «Neuroimagen», «Educación comparada», «Globalización» y «Epistemología» y «Metodología». Los resultados indican que los participantes abordaron con mayor frecuencia los temas relacionados con la epistemología y metodología (41 menciones), seguidos de la educación comparada (35 menciones) y la globalización (30 menciones). La neuropedagogía (28 menciones) y la neuroimagen (22 menciones) también fueron temas recurrentes en las discusiones del grupo focal.

El análisis de las interacciones entre los códigos reveló que los participantes a menudo relacionaban la neuropedagogía y la neuroimagen con la educación comparada y la globalización, y discutían cómo estos factores influyen en las reflexiones epistemológicas y metodológicas. Por ejemplo, un participante mencionó:

«La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada nos obliga a repensar nuestros enfoques epistemológicos y metodológicos. En un mundo globalizado, necesitamos nuevas herramientas para comprender cómo aprenden los estudiantes en diferentes contextos culturales.» (Participante 8)

Otro participante destacó la importancia de la neuroimagen en la investigación educativa comparada:

«Las técnicas de neuroimagen nos permiten estudiar los procesos de aprendizaje a nivel cerebral y comparar estos procesos entre diferentes poblaciones. Esta información es valiosa para diseñar políticas educativas más efectivas y equitativas en un contexto global.» (Participante 3)

Varios participantes también mencionaron la necesidad de adaptar las metodologías de investigación a los desafíos planteados por la globalización:

«La globalización ha aumentado la diversidad en las aulas y ha generado nuevas desigualdades educativas. Necesitamos enfoques metodológicos flexibles y sensibles a los contextos locales para capturar esta complejidad y abordar estos desafíos.» (Participante 11)

En cuanto a la epistemología, los participantes enfatizaron la importancia de adoptar una postura crítica y reflexiva en la investigación educativa comparada:

«No podemos simplemente trasplantar teorías y métodos de un contexto a otro sin considerar las diferencias culturales y históricas. La investigación comparada requiere una reflexión constante sobre nuestros supuestos epistemológicos y nuestras prácticas metodológicas.» (Participante 6)

En resumen, el análisis cualitativo del grupo focal revela que los participantes perciben la neuropedagogía, la neuroimagen, la educación comparada y la globalización como factores interrelacionados que plantean nuevos desafíos y oportunidades para la investigación educativa. Estos factores influyen en las reflexiones epistemológicas y metodológicas de los investigadores, y requieren enfoques flexibles, críticos y sensibles a los contextos locales y globales.

5. Conclusiones

La presente investigación ha explorado las aportaciones de la neuropedagogía y la neuroimagen a la educación comparada, así como las reflexiones epistemológicas y metodológicas que surgen en tiempos de globalización. Los resultados cuantitativos y cualitativos convergen en destacar la importancia de integrar los conocimientos neurocientíficos en el estudio comparativo de los sistemas educativos, y en señalar la necesidad de adaptar los enfoques epistemológicos y metodológicos a los desafíos planteados por la globalización.

El análisis descriptivo y correlacional reveló que los participantes valoraron positivamente la relevancia de la neuropedagogía, la neuroimagen, la educación comparada y la globalización en la investigación educativa, y que estas variables están significativamente relacionadas entre sí. El análisis de regresión confirmó que estos factores son predictores significativos de las reflexiones epistemológicas y metodológicas de los investigadores, siendo la neuropedagogía y la neuroimagen los predictores más fuertes.

Por su parte, el análisis cualitativo del grupo focal permitió profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, y reveló cómo la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada plantea nuevos desafíos y oportunidades en un mundo globalizado. Los participantes enfatizaron la necesidad de adoptar enfoques flexibles, críticos y sensibles a los contextos locales y globales, y de repensar constantemente los supuestos epistemológicos y las prácticas metodológicas.

La triangulación entre el marco teórico, los datos cuantitativos y los datos cualitativos permite realizar una reflexión innovadora y valiosa para el ámbito de la educación comparada. Este estudio sugiere que la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada no solo es posible, sino necesaria para comprender y abordar los desafíos educativos en un mundo globalizado. Esta integración implica repensar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la disciplina, adoptando enfoques interdisciplinarios, flexibles y sensibles a los contextos locales y globales. Además, requiere un diálogo constante entre la neurociencia, la pedagogía y las ciencias sociales, para desarrollar políticas y prácticas educativas basadas en evidencia que promuevan el aprendizaje y el desarrollo humano en diferentes contextos culturales.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la teoría y la práctica de la educación comparada. A nivel teórico, sugieren que la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen puede enriquecer y transformar los fundamentos conceptuales de la disciplina, al ofrecer nuevas perspectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos culturales. A nivel práctico, destacan la necesidad de desarrollar políticas y programas educativos que tengan en cuenta los avances neurocientíficos y que sean adaptables a las demandas de un mundo globalizado.

Además, los hallazgos de esta investigación evidencian el potencial de la neuropedagogía y la neuroimagen para abordar la diversidad de contextos y aprendizajes en el ámbito de la educación comparada. Estudios recientes han demostrado que la aplicación de herramientas de neuroimagen permite identificar variaciones en la actividad cerebral de estudiantes en función de su contexto sociocultural, facilitando el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas (Ansari *et al.*, 2012; Gabrieli, 2016). Asimismo, la neuropedagogía ha sido integrada en programas de formación docente con el objetivo de optimizar la enseñanza en poblaciones con necesidades diversas, incorporando conocimientos sobre plasticidad cerebral y estimulación cognitiva para mejorar la instrucción en aulas heterogéneas (Mora, 2013; Eysenck & Pham, 2021). Estos

hallazgos sugieren que la combinación de enfoques neurocientíficos y comparativos no solo enriquece el análisis teórico de la educación global, sino que también contribuye al desarrollo de prácticas educativas más equitativas y contextualizadas, fundamentadas en la evidencia empírica.

Por otra parte, el análisis comparado de esta investigación no solo ha permitido identificar la creciente relevancia de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación superior a nivel global, sino que también ha evidenciado diferencias en su apropiación y aplicación en función del contexto nacional. Mientras que algunos países avanzan en la integración de estos enfoques en sus políticas educativas, otros enfrentan desafíos estructurales que limitan su desarrollo. Estas diferencias refuerzan el papel de la educación comparada como herramienta para analizar no solo las similitudes entre los sistemas educativos, sino también las particularidades que determinan la viabilidad y el impacto de las innovaciones pedagógicas en cada contexto. En este sentido, futuros estudios deberían profundizar en el análisis de los factores socioeconómicos y culturales que influyen en la implementación de la neuropedagogía y la neuroimagen en la formación docente a nivel internacional.

Sin embargo, esta investigación también tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas, de esta forma, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables. Futuras investigaciones podrían utilizar muestras más amplias y representativas, y emplear diseños longitudinales o experimentales para profundizar en las relaciones entre la neuropedagogía, la neuroimagen, la educación comparada y la globalización.

A pesar de estas limitaciones, este estudio realiza una contribución significativa al campo de la educación comparada, al explorar un tema poco investigado y al integrar métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno. Los resultados obtenidos sientan las bases para futuras investigaciones y abren nuevas vías para la reflexión teórica y la innovación metodológica en la disciplina.

La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada representa, en definitiva, un desafío y una oportunidad para repensar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa en tiempos de globalización. Este estudio ha demostrado que estos factores están interrelacionados y que influyen significativamente en las percepciones y prácticas de los investigadores. Se espera que estos hallazgos estimulen el debate y la reflexión sobre el futuro de la educación comparada, y contribuyan al desarrollo de enfoques más integrados, flexibles y sensibles a las realidades educativas en un mundo cada vez más complejo e interconectado. Sin duda, este estudio realiza una contribución significativa al campo de la educación comparada, al explorar las aportaciones de la neuropedagogía y la neuroimagen en tiempos de globalización. Los resultados obtenidos sientan las bases para futuras investigaciones y abren nuevas vías para la reflexión teórica y la innovación metodológica en la disciplina. Se espera que estos hallazgos estimulen el debate y la colaboración entre investigadores, educadores y responsables políticos, para desarrollar enfoques educativos más integradores, equitativos y adaptados a las realidades de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Finalmente, se exponen algunas ideas de cómo aplicar la neuroimagen en el contexto de este artículo, y que está siendo objetivo del grupo de investigación al cual pertenecen los autores:

1. Comprensión de los procesos de aprendizaje: La neuroimagen permite estudiar los mecanismos neurales subyacentes al aprendizaje en diferentes contextos culturales. Mediante electroencefalografía (EEG), en concreto los autores utilizan Emotiv EPOC+, se pueden identificar las áreas cerebrales involucradas en el aprendizaje y cómo estas áreas se activan y conectan durante diferentes tareas cognitivas. Esta información puede ayudar a comprender mejor cómo aprenden el alumnado en distintos entornos educativos y culturales, lo que a su vez puede informar el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.
2. Evaluación de programas educativos: La neuroimagen puede utilizarse para evaluar la eficacia de programas educativos y prácticas pedagógicas en diferentes contextos. Al medir la actividad cerebral antes y después de la implementación de un programa o intervención educativa, se pueden obtener evidencias objetivas sobre su impacto en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Estos datos neurocientíficos pueden complementar los indicadores tradicionales de evaluación educativa y proporcionar una perspectiva adicional para la toma de decisiones en política educativa comparada.
3. Identificación de diferencias individuales: La neuroimagen puede ayudar a identificar diferencias individuales en el aprendizaje, como las relacionadas con la edad, el nivel de habilidad o el estado emocional. Estas diferencias pueden manifestarse en patrones distintos de actividad cerebral durante el aprendizaje. La comprensión de estas diferencias individuales puede ser valiosa para desarrollar enfoques educativos personalizados y adaptativos, que tengan en cuenta las características y necesidades específicas en diferentes contextos culturales.
4. Estudio de la influencia de la globalización: La neuroimagen puede contribuir al estudio de cómo la globalización afecta el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los estudiantes en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, se pueden investigar los efectos de la exposición a diferentes idiomas, tecnologías o prácticas educativas globalizadas en la actividad cerebral y el aprendizaje. Estos estudios pueden arrojar luz sobre los mecanismos neurales subyacentes a los procesos de aculturación, adaptación y desarrollo de habilidades en un mundo cada vez más interconectado.
5. Reflexiones epistemológicas y metodológicas: La integración de la neuroimagen en la educación comparada plantea nuevos desafíos y oportunidades epistemológicas y metodológicas. La neuroimagen puede proporcionar datos objetivos y medibles sobre los procesos de aprendizaje, complementando los enfoques tradicionales basados en la observación y la interpretación. Sin embargo, también es necesario considerar las limitaciones y los aspectos éticos de la aplicación de la neuroimagen en contextos educativos y culturalmente diversos. Estas reflexiones pueden enriquecer el debate sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la educación comparada en tiempos de globalización.

En resumen, la neuroimagen tiene el potencial de contribuir significativamente a la comprensión de los procesos de aprendizaje, la evaluación de programas educativos, la identificación de diferencias individuales, el estudio de la influencia de la globalización y las reflexiones epistemológicas y metodológicas en el ámbito de la educación comparada. Su integración con la neuropedagogía y su aplicación en diferentes contextos culturales puede abrir nuevas vías para mejorar la calidad y la equidad educativa en un mundo cada vez más interconectado.

6. Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234.
- Arnove, R. F. (2013). Introduction: Reframing comparative education: The dialectic of the global and the local. In R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (4th ed., pp. 1-25). Rowman & Littlefield.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Bermúdez-Aponte, J. J., & González-Sánchez, J. P. (2024). Globalization, neoliberalism, and education: A critical analysis. *Journal of Educational Policy and Leadership*, 19(2), 120-135.
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Edic.) (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.
- Bowers, J. S. (2016). Psychology, not educational neuroscience, is the way forward for improving educational outcomes for all children: Reply to Gabrieli (2016) and Howard-Jones *et al.* (2016). *Psychological Review*, 123(5), 628-635. <https://doi.org/10.1037/rev0000043>
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143, 1-14.
- Chabbott, C., & Ramírez, F. O. (2000). Development and education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 163-187). Springer.
- Cowen, R. (2018). Comparative education and empires. *Comparative Education*, 54(1), 1-13.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Della Chiesa, B., Christoph, V. & Hinton, C. (2012). How many brains does it take to build a new light? Knowledge management challenges of a transdisciplinary project. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 17-26.
- Eysenck, M. W., & Pham, L. B. (2021). Cognitive neuroscience and education. *Psychology Teaching Review*, 27(1), 6-16.
- Feiler, J. B., & Stabio, M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in Neuroscience and Education*, 13, 17-25.
- Flick, U. (2018). *Triangulation in data collection*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 527-544). SAGE Publications.
- Gabrieli, J. D. E. (2016). The promise of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 613-619.

- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama, J. A., Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- González-Fernández, N., & Briones, E. (2024). The Smartphone as a pedagogic tool. Student profiles as related to its use and knowledge. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(1), 77-89.
- González-Lamuño, D., & García-Moja, E. (2021). Neurodesarrollo y educación: la importancia de la neuropedagogía en el aula. *Revista de Neurología*, 72(1), 50-56.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2023). Perspectivas y enfoques en educación comparada: una revisión de la literatura reciente en Iberoamérica. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 142-161.
- Grammer, J. K. *et al.* (2014). The effect of teachers' memory-relevant language on children's strategy use and knowledge. *Child Development*, 85(6), 1989-2002.
- Hernández, A., De Barros, C. (2024). *Desnudando el cerebro. Neuropedagogía y Neuroimagen*. GEU.
- Horvath, J. C., & Donoghue, G. M. (2016). A bridge too far – revisited: Reframing Bruer's neuroeducation argument for modern science of learning practitioners. *Frontiers in Psychology*, 7, 377.
- Jahan, S., Mahmud, A. S., & Papageorgiou, C. (2014). What Is Keynesian Economics? *Finance and Development*, 51, 53-54.
- Kim, H. *et al* (2023). *GTA: Gated Toxicity Avoidance for LM Performance Preservation*. Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023, p. 14747–14763, Singapur. Association for Computational Linguistics.
- Martínez-González, A., & Martínez-Correa, F. (2023). Fundamentos de neuropedagogía aplicada a la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 13-30.
- Mateus-Pinheiro, A., *et al.* (2023). The modulation of adult neuroplasticity is involved in the mood-improving actions of atypical antipsychotics in an animal model of depression. *Molecular Psychiatry*, 28(1), 97-110
- Matejko, A. A., & Ansari, D. (2015). Drawing connections between white matter and numerical and mathematical cognition: A literature review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 48, 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.11.006>
- Miura, K., & Yamashita, K. (2023). Globalization and higher education reforms in Japan: The obstacles to greater international competitiveness. In A. Yonezawa, H. Horta, & A. Osawa (Eds.). *Japanese universities in a global context* (pp. 29-47). Springer.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Owens, M. T., *et al.* (2023). Educational neuroscience: Ethical considerations for research and practice. In H. Budiman & R. Lee (Eds.), *The Palgrave handbook of educational neuroscience* (pp. 605-626). Palgrave Macmillan.

- Papadatou-Pastou, M., *et al* (2023). The learning styles neuromyth: When the same term means different things to different teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 211-229
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2023). Educational research in the 21st century: Challenges and opportunities for scientific effectiveness. In S. L. Macrine & M. B. Gomes (Eds.), *The Routledge handbook of critical pedagogies* (pp. 463-475). Routledge.
- Robles, P., & Rojas, M. D. C. (2023). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19(1), 124-139.
- Rodríguez-García, A. M., Moreno-Guerrero, A. J., & López-Belmonte, J. (2024). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone—a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 4450.
- Saavedra, L. P., & Otero, A. M. (2020). *Neuropedagogía: el papel del cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Universidad del Rosario.
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84-101.
- Sobe, N. W. (2018). Problematizing comparison in a post-exploration age: Big data, educational knowledge, and the art of cross-crossing. *Comparative Education Review*, 62(3), 325-343.
- Spring, J. (2014). *Globalization of education: An introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Steger, M. B. (2017). *Globalization: A very short introduction* (4th ed.). Oxford University Press.
- Van Eimeren, L., Niogi, S. N., McCandliss, B. D., Holloway, I. D., & Ansari, D. (2008). White matter microstructures underlying mathematical abilities in children. *NeuroReport*, 19(11), 1117-1121. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e328307f5c1>
- Wong, M.N., Hyden, B., Wai-Yuan, L. *et al.* (2023). Pay Transparency as a Moving Target: A Multistep Model of Pay Compression, I-Deals, and Collectivist Shared Values. *Academy of Management Journal*, vol. 66, no. 2, pp. 489-520. DOI: 10.5465/amj.2020.1831
- Yáñez-Marquina, L., & Villardón-Gallego, L. (2022). Neurociencia y educación: implicaciones para la práctica educativa. *Psicología Educativa*, 28(1), 39-45.

ANEXO

Tabla 3.

Relación entre ítems de la encuesta y preguntas del grupo focal

Categoría	Ítems de la encuesta (escala likert 1-5)	Preguntas del grupo focal
Neuropedagogía y su impacto en la educación comparada	A1. La neuropedagogía es relevante para la educación comparada. A2. La neuropedagogía puede mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos. A3. La neuropedagogía puede informar el diseño de políticas educativas más efectivas. A4. La neuropedagogía puede contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales. A5. La integración de la neuropedagogía en la educación comparada es necesaria en el contexto de la globalización.	P1. ¿Cuál es su opinión sobre la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada? P4. ¿Qué implicaciones prácticas tiene esta integración para la formación docente y el diseño de políticas educativas?
Neuroimagen y su papel en la educación comparada	B6. La neuroimagen es una herramienta valiosa para estudiar los procesos de aprendizaje en diferentes contextos culturales. B7. La neuroimagen puede ayudar a identificar estrategias pedagógicas más efectivas. B8. La neuroimagen puede contribuir al diseño de programas educativos que promuevan el desarrollo cognitivo y emocional. B9. La integración de la neuroimagen en la educación comparada es relevante en el contexto de la globalización.	P1. ¿Cuál es su opinión sobre la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada? P4. ¿Qué implicaciones prácticas tiene esta integración para la formación docente y el diseño de políticas educativas?
Educación comparada y su relación con la neuropedagogía y la neuroimagen	C10. La educación comparada debe incorporar conocimientos de la neuropedagogía y la neuroimagen. C11. La educación comparada puede beneficiarse de los avances en la neuropedagogía y la neuroimagen. C12. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada requiere un enfoque interdisciplinario. C13. La educación comparada debe adaptarse a los desafíos planteados por la globalización.	P1. ¿Cuál es su opinión sobre la integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada? P5. ¿Cómo visualiza el futuro de la educación comparada en el contexto de la globalización y los avances en la neuropedagogía y la neuroimagen?
Globalización y su influencia en la educación comparada	D14. La globalización ha influido en la necesidad de integrar la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada. D15. La globalización exige el desarrollo de políticas educativas más efectivas y equitativas. D16. La globalización requiere enfoques pedagógicos innovadores para formar estudiantes capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. D17. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada es una respuesta a las demandas de la globalización.	P2. ¿Cómo cree que la globalización ha influido en la necesidad de integrar estos enfoques en la investigación educativa comparada? P5. ¿Cómo visualiza el futuro de la educación comparada en el contexto de la globalización y los avances en la neuropedagogía y la neuroimagen?
Desafíos epistemológicos y metodológicos	E18. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada plantea desafíos epistemológicos. E19. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada requiere el desarrollo de nuevas metodologías de investigación. E20. La integración de la neuropedagogía y la neuroimagen en la educación comparada exige una reflexión crítica sobre sus alcances y limitaciones.	P3. ¿Qué desafíos epistemológicos y metodológicos plantea esta integración?

12



La autoridad del profesorado en las leyes que regulan el sistema educativo español. Análisis de situación en las comunidades autónomas

Teacher's authority in the law regulating the Spanish education system. Analysis of the situation in the autonomous communities

Laura Sánchez Blanco*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.37736

Recibido: **15 de julio de 2023**
Aceptado: **30 de abril de 2025**

* LAURA SÁNCHEZ BLANCO: Profesora Ayudante de la Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia e investigadora en el área de Teoría e Historia de la Educación. Imparte docencia en el Grado en Educación Social, en los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Educación Primaria y Doble titulación, y en el Máster oficial en Formación e Intervención Sociocomunitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5431-6380>. **Datos de contacto:** lausabla@uva.es

Resumen

El objetivo del artículo consiste en realizar un estudio comparado de la figura docente en las distintas comunidades autónomas de España, para comprobar cómo se entiende su autoridad en el sistema educativo no universitario. Para ello, se utiliza el método histórico-educativo mediante la búsqueda bibliográfica y localización de fuentes documentales. Las unidades de análisis son los documentos normativos, especialmente las leyes orgánicas de educación y las disposiciones autonómicas, que se han aprobado en el período democrático. Además, se han tenido en cuenta, los informes del «defensor del profesor», por tratarse de un servicio de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza, que defiende la autoridad docente y ayuda al profesorado que sufre agresiones, físicas o verbales, por parte del alumnado o de sus familias. La clasificación de documentos normativos se realiza entre las comunidades autónomas que tienen ley de autoridad propia, aquellas que contemplan la condición de autoridad pública del profesorado en los decretos que regulan las normas de convivencia o la incluyen en el articulado de la ley de educación autonómica y las comunidades que solo reconocen al profesorado como autoridad educativa, en otros preceptos. En vista a los resultados, se puede afirmar que, en el análisis documental, se han encontrado unos parámetros comunes. Con la aprobación de las leyes de autoridad se refuerza dicha autoridad en la labor docente y se propone la aplicación de medidas disciplinarias, para que el profesorado pueda utilizarlas, ante una conducta que perturbe la convivencia o cuando sea agredido. De esta forma, se comparte en la normativa autonómica la protección jurídica con artículos relativos a la condición de autoridad pública, que ya tenía la inspección educativa, y con la presunción de veracidad, donde el personal docente, tendrá la razón, mientras no existan pruebas que demuestren lo contrario.

Palabras clave: Ley; Autoridad; Agresiones; Profesorado; Sistema Educativo Español; Comunidades Autónomas

Abstract

The aim of this article is to carry out a comparative study of teaching profession in the different autonomous communities of Spain, in order to verify how their authority is understood in the non-university education system. For this purpose, the historical-educational method is used by means of a bibliographic search and the location the documentary sources. The units of analysis are the normative documents, especially the organic laws of education and the autonomic dispositions, which have been approved during democratic period. In addition, the reports of the "teacher's ombudsman" have been taken into account, as it is a service of the National Association of Teaching Professionals, which defends the teaching authority and helps teachers who suffer physical or verbal aggressions from students or their families. The classification of normative documents is established between the autonomous communities that have their own law of authority, those that contemplate the condition of public authority of the teaching staff in the decrees that regulate the rules of coexistence or include it in the articles of the autonomous education law, and the communities that only recognize the teaching staff as the educational authority, in other precepts. In view of the results, it can be affirmed that, in the documentary analysis, some common parameters have been found. With the approval of the authority laws, this authority is reinforced in the teaching work and the application of disciplinary measures is proposed, so that teachers can use them in the event of conduct that disturbs coexistence or when they are assaulted. In this way, legal protection is shared in the autonomous regulations with articles related to the status of public authority, which the educational inspection already had, and with the presumption of veracity, where the teaching staff will be right, as long as there is no evidence to prove otherwise.

Keywords: Law; Authority; Aggressions; Teachers; Spanish Educational System; Autonomous Communities

1. Introducción

Diversos organismos nacionales e internacionales, como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019), el Consejo de la Unión Europea (2014), y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015 y 2022) entre otros, han destacado la importancia que tiene la profesión docente. Sin embargo, «otras voces claman por nuevos modelos de selección del profesorado, por sistemas de evaluación del desempeño» y «por leyes que garanticen la autoridad del profesor» (García, 2012, p. 17).

Estas premisas iniciales reflejan una realidad compleja y ambigua. El valor de la profesión docente es crucial, porque el profesorado tiene la gran responsabilidad de favorecer la formación integral del alumnado, pero su reconocimiento académico se encuentra en declive, en el sistema educativo español. El personal docente ha perdido su autoridad moral y el saber ya no incluye la consideración positiva, que obtenía la persona instruida que se dedicaba a la educación (Tahull, 2012; Tallone, 2011; Vaillant, 2010).

La controversia se encuentra entre la posibilidad de otorgar un reconocimiento legal al profesorado, como autoridad pública, para conseguir el respeto, tanto de la institución escolar como familiar; y la alternativa de buscar soluciones diferentes para recuperar su autoridad moral. La realidad no es alentadora, porque existen políticas educativas enfrentadas al respecto.

En este contexto se sitúa el presente estudio para realizar un análisis de situación acerca de la autoridad docente en los documentos normativos, nacionales y autonómicos, que regulan el sistema educativo español no universitario, pero, antes de proceder al estado de la cuestión, resulta necesario conocer los antecedentes que han llevado a este planteamiento.

En el marco del sistema educativo español, los problemas de convivencia escolar y las agresiones al profesorado, por parte del alumnado o de sus familiares llevaron a la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE) a crear la figura del «defensor del profesor» en el año 2005, para ofrecerle, especialmente, apoyo psicológico y jurídico, reivindicar la condición de autoridad pública en la normativa y ejercer de intermediario sindical con la Administración educativa¹ (ANPE, 2005). Además de hacer públicas las memorias anuales, donde se registraron los casos de violencia física o psicológica, que se denunciaron a través de este servicio (Hernández, 2022; Sequera, 2020 y 2021)².

1 La figura del «defensor del profesor» existe en todas las comunidades autónomas. Cualquier docente de la enseñanza pública, concertada o privada puede solicitar atención gratuita, aunque no sea afiliado (Sequera, 2021).

2 Previamente, en 2003, trató de medir su incidencia mediante una encuesta, que se aplicó a «más de 1.300» docentes que trabajaban en Madrid, donde «se constató que el 85 % del profesorado creía que existían situaciones de violencia escolar» y «un 80 %» de los mismos «consideraba que eran graves». Además, se reflejó que 1 de cada 4 docentes «encontraba dificultades para realizar su trabajo» (Casarrubios, 2006, p. 7). Para comprobar cómo afectaban esas dificultades al profesorado, en 2005, ANPE encargó otro estudio a la Fundación Jiménez Díaz, el jefe del Servicio de Epidemiología aplicó «la escala de Golberg (Cuestionario de Salud General)» a «500 docentes de la Comunidad de Madrid». Entre los resultados destaca que «el 72,6 % de los profesores en activo en la comunidad madrileña tenía un alto riesgo de padecer ansiedad o depresión por causas debidas a la presión externa». Asimismo, se informó del «riesgo de padecer trastornos psicosociales» debido a «la degradación de la convivencia escolar y el preocupante aumento de violencia escolar» (ídem).

La pérdida de autoridad docente y la falta de respeto al profesorado también se reflejaron en los informes del Defensor del Pueblo³ (2000 y 2007), aunque el propósito principal de estos estudios era analizar la violencia escolar. En los resultados de los cuestionarios, donde se preguntó acerca de las agresiones al profesorado, se demostró que los insultos del alumnado fueron los más frecuentes, seguidos de «siembra rumores dañinos sobre las profesoras y profesores», «destroza sus enseres», «intimidación con amenazas» y «robos». En menor medida, el profesorado afirmó «conocer casos de «agresión física» en un 10,3 % (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, p. 201), y un 14 % (Defensor del Pueblo, 2007, p. 198), respectivamente.

Tabla 1.

Datos comparativos de los informes del Defensor del Pueblo relativos a las agresiones a docentes

Año	Insultos	Rumores	Destroza sus enseres	Intimidación con amenazas	Robos
2000	59,3 %	43,3 %	41,7 %	27,3 %	35,3 %
2007	74,3 %	55,3 %	53 %	40,3 %	

Nota. Elaboración propia, a partir de Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, p. 201) y Defensor del Pueblo (2007, p. 198).

Al comparar los datos registrados, desde 1999 a 2006, la situación se consideraba estable, aunque se valoraba como «inadmisible cualquier tipo de agresión hacia un docente, y más una agresión física directa» (Defensor del Pueblo, 2007, p. 252). La incidencia de este tipo de conflictos difiere de los estudios de Piñuel (2006)⁴ y de ANPE (Casarrubios, 2006), que registran índices superiores⁵.

En otras investigaciones (Alemany et. al, 2007; Gotzens *et al.*, 2003; Martín *et al.*, 2003) se han analizado las interacciones en el aula para conocer las percepciones del profesorado no universitario, ante las faltas de disciplina y de respeto del alumnado contra sus decisiones. Además de las impresiones de los discentes, porque identifican la pérdida de autoridad del profesorado y la permisividad de las familias, como causantes de los conflictos que dificultan su aprendizaje en las clases.

Las propuestas pedagógicas para buscar soluciones al respeto han sido diversas. Para Ortega (2012), que investiga las relaciones entre docentes y discentes, se requiere una inversión en formación para la convivencia, porque «la forma en la que el profesorado aborda los conflictos, la relevancia que se otorga al respeto a las normas comunes y compartidas y

3 El Defensor del Pueblo defiende «los derechos fundamentales y las libertades públicas de los ciudadanos mediante la supervisión de la actividad de las administraciones públicas españolas» (Defensor del Pueblo, s.f).

4 En el informe Cisneros VIII, se destaca un incremento de violencia. La encuesta se distribuyó entre 6000 profesores de 237 centros de enseñanza pública de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los cuestionarios válidos fueron 2100 y se utilizó el barómetro denominado Cisneros Ave. Según los resultados, la situación de violencia afectaba al 80 % del profesorado de la etapa de Educación Primaria y al 90 % de los docentes de Educación Secundaria. Martín (2006), que contrasta los resultados con otros estudios, señala que el porcentaje es menor: «el 53,6 % del profesorado dice ser víctima de violencia física o verbal por parte de quienes le rodean», especificando que «en un 75,1 % de los casos son por parte de los estudiantes y en un 36,5 % por sus progenitores». En el caso de secundaria, se registra «una mayor incidencia que los de infantil y primaria» (p. 55).

5 Desde el servicio del «defensor del profesor» se ha seguido la evolución de las agresiones, a nivel nacional y autonómico con la publicación de informes y memorias de carácter anual. Entre sus funciones de apoyo, se destacan las siguientes: «Informar, asesorar, evaluar y defender al profesorado ante la situación de conflictividad» (Sequera, 2021, p. 10).

la naturaleza de las consecuencias de no cumplirlas para el alumnado» son aspectos clave «en la gestión de la disciplina democrática» (p. 61). Mientras que Monge y Gómez (2021) destacan la necesidad de una formación inicial del profesorado que favorezca la resolución de conflictos. En este sentido, Espot (2006) propone algunas estrategias didácticas para formar al profesorado en autoridad; y García y García (2022) proponen una guía para las escuelas, basándose en el modelo mediador, donde «las normas siguen estando definidas por la autoridad, pero se dialoga sobre su aplicación» (p. 37).

Con una postura más crítica, Rubio y Olivo (2020) alertan de las contradicciones en las políticas educativas. Las instituciones y los políticos resaltan la figura del profesorado, como pieza clave para mejorar la realidad escolar, al tiempo que «muestran escaso interés, destinan inversiones» insuficientes «en el ámbito educativo» y se descuida «la formación y el desarrollo docente» (p. 13).

En relación con la influencia familiar, Díaz (2007) expone que «en la violencia hacia el profesor, contribuye el cuestionamiento de su autoridad por el alumno y del rol de educador por los padres» (p. 99). Cuando los padres refuerzan las conductas de sus hijos, dándoles la razón, sin tener en cuenta los argumentos del profesorado o las normas del centro, se produce una pérdida de respeto. De hecho, «la crisis de la autoridad y de la disciplina, genera la pérdida de la consideración social hacia el educador» (p. 99). En estas circunstancias, «la actividad del profesor es frecuentemente cuestionada por los padres, a través de presiones, coacciones, chantajes y agresiones» (ídem). Esta situación llevó al tratamiento de las agresiones desde el ámbito penal, al considerarse un delito de atentado contra la autoridad. (Lázaro y García, 2018). Desde este enfoque, se pretende investigar acerca del estado actual de la cuestión y comprobar cómo se contempla la autoridad docente en la legislación escolar que aborda el tema.

Gómez (2011) realizó un estudio acerca de la normativa de convivencia escolar en España, donde examina las disposiciones autonómicas, que contienen las normas de convivencia y le confieren autoridad al profesorado, académica y magistral e incluso, en algunas comunidades, se incluye la condición de autoridad pública. Su estudio es de gran interés por las referencias que aporta, aunque, debido a los cambios normativos que han sucedido en el tiempo, resulta necesario seguir su evolución y comprobar cómo «las Comunidades Autónomas españolas están siendo legitimadas pedagógicamente» (Vega *et al.*, 2022, p. 3).

Con una gran perspectiva histórica, Lázaro y García (2018) analizan el concepto de autoridad docente, desde la Ley de Instrucción Pública (1857) hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Asimismo, comparan el desarrollo reglamentario de nueve comunidades autonómicas, donde se exponen los principales objetivos de las disposiciones con el reconocimiento de autoridad pública del profesorado, y señalan el contenido relativo a la protección jurídica del profesor y a la convivencia escolar. Como afirman las autoras citadas, «el tema de la autoridad del profesorado se ha convertido en un problema que desborda las barreras educativas, para convertirse en un asunto con entidad política» (p. 383), pues el reconocimiento de esta figura estuvo, en cierto modo, condicionado por el gobierno autonómico que regía en cada comunidad.

Con posterioridad a este estudio, se han producido cambios legales y políticos, que no han sido analizados en otras investigaciones. Por este motivo, se pretende seguir indagando y comprobar cómo afectan a las leyes de autoridad.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) elaboró un informe posterior acerca de la convivencia escolar, donde se explican las acciones autonómicas que se desarrollaron desde diciembre de 2000 hasta diciembre de 2021. Las aportaciones son relevantes, aunque no se centra en la legislación relativa a la autoridad docente y solo se hace referencia a su regulación en dos comunidades autónomas.

En el informe se demuestra que los principales instrumentos para la resolución de conflictos entre escolares fueron los observatorios y los planes de convivencia. Posteriormente, ante el acoso y la intimidación entre iguales, se han reforzado los protocolos de actuación y se han creado nuevas figuras para coordinar el bienestar del alumnado. Si bien esos logros son fundamentales, no se ha avanzado tanto en las medidas que amparan al profesorado. Las conductas contrarias a la convivencia se han normalizado (como el uso del móvil o hablar en clase), y la preocupación solo es alarmante, cuando los actos son gravemente perjudiciales, mientras el profesorado ya está sufriendo consecuencias psicosociales (Sequera, 2020).

2. Método

El objetivo del artículo consiste en realizar un estudio comparado de la figura docente en las distintas comunidades autónomas de España, para comprobar cómo se entiende su autoridad en el sistema educativo no universitario mediante un análisis normativo.

Los objetivos específicos son:

- Localizar y analizar los documentos normativos que se centren en la autoridad educativa y pública del profesorado.
- Descubrir cuáles eran los propósitos políticos que se pretendían conseguir con las leyes y decretos de autoridad, qué cambios legales se han producido y cómo ha sido su tratamiento en las diferentes comunidades autónomas.
- Comprobar qué tipo de protección adquiere el profesorado y si la concesión de la autoridad pública conlleva un desarrollo legislativo que garantice su seguridad.

La metodología de este estudio es de tipo histórico educativa; en primer lugar, se procedió a la localización y selección de fuentes bibliográficas y documentales, que mostraban información relativa a la autoridad del profesorado.

La búsqueda legislativa se realizó, principalmente, en el Boletín Oficial del Estado, pues la Agencia Estatal dispone de una base de datos, donde se pueden consultar las disposiciones. Asimismo, se hizo un rastreo documental por los portales educativos de las comunidades autónomas, donde también se encuentra la normativa autonómica y su publicación en los boletines oficiales. En total se han analizado 48 documentos normativos.

Para establecer las unidades de análisis, se ha seguido la clasificación de Álvarez (2019) que diferencia tres tipos: de contexto, registro y enumeración.

- Las unidades de contexto son los documentos normativos de carácter nacional y autonómico, donde se trata la autoridad del profesorado. La selección de leyes se ha realizado, en primer lugar, con carácter nacional, pues se han recopilado las leyes orgánicas vigentes desde el período democrático hasta el momento actual; después se procedió a la clasificación autonómica, en función del tipo de disposición, diferenciando entre las comunidades que tienen ley de autoridad propia, aquellas que incluyen la condición de autoridad pública del profesorado en los documentos que

regulan las normas de convivencia o la presentan en el articulado de la propia ley de educación autonómica, y las que no lo contemplan, porque solo hacen referencia a la autoridad educativa del profesorado, en otros preceptos. Los artículos y los contenidos de los documentos normativos componen la unidad de registro. Además, se han tenido en cuenta, las memorias e informes del defensor del profesor, por tratarse de un servicio que defiende la autoridad docente y le ofrece orientación y protección.

- La unidad de enumeración es la que permite clasificar los resultados diferenciando autoridad educativa y autoridad pública. Para las comunidades que cuentan con autoridad pública se han establecido siete indicadores:

1. Reconocimiento de autoridad pública: en las funciones que tenga atribuidas, ya sean de gobierno, educativas, de orientación, docentes o disciplinarias.
2. Presunción de veracidad: en los hechos que constate el profesorado, en el desarrollo de las competencias correctoras o disciplinarias.
3. Asistencia jurídica: con representación en juicios y responsabilidad civil.
4. Deber de colaboración: que tienen las familias, para informar de los hechos y facilitar el cumplimiento de las normas de convivencia.
5. Medidas de apoyo al docente: especialmente de reconocimiento y protección.
6. Responsabilidad y reparación de daños: para asumir la culpa de la infracción o conducta incorrecta y reparar los daños morales y materiales ocasionados.
7. Normas de convivencia: si se incluyen en la ley o se citan en el desarrollo normativo.

2.1. Análisis normativo

2.1.1. Análisis normativo nacional

Al analizar la normativa estatal, se comprueba que la autoridad del profesorado está presente en las leyes orgánicas de educación, aunque con diferentes matices.

Tabla 2.

La autoridad docente en las leyes orgánicas de educación

Leyes orgánicas de educación	Autoridad docente
Ley 8/1985, de 3 de julio, Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)	Deber del alumnado y de sus padres, madres o tutores: respeto a la autoridad del profesorado y a las normas de convivencia (art. 4).
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)	
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	Normas de organización, funcionamiento y convivencia: el profesorado es una autoridad pública (art. 124.3).
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020)	

Nota. Elaboración propia

En la LOE (2006) se había destacado la función que tenían asignadas las administraciones educativas de velar por el profesorado para que recibiera «el trato, la consideración y el respeto» (art. 104.1), de acuerdo a la importante tarea social que tiene encomendada.

Sin embargo, en las leyes orgánicas⁶, la autoridad pública del profesorado se reconoce con la aprobación de la LOMCE (2013), pues se contempla en su articulado (124.3) y se le confiere la presunción de veracidad:

En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas (art. 124.3).

Como señalan Lázaro y García (2018), el profesorado, al ser autoridad pública, adquiere «una mayor cobertura jurídica ante los posibles escenarios de falta de convivencia. En estas circunstancias pasan a tener una gravedad penal como delito de atentado a la autoridad» (p. 397). Cabe destacar, que la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, se modifica por Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, donde se indica que: «se considerarán actos de atentado los cometidos contra los funcionarios docentes o sanitarios que se hallen en el ejercicio de las funciones propias de su cargo, o con ocasión de ellas» (art. 550.1). Y se incluye que esos «atentados serán castigados con las penas de prisión de uno a cuatro años y multa de tres a seis meses si el atentado fuera contra autoridad y de prisión de seis meses a tres años en los demás casos» (art. 550.2)⁷.

Con la aprobación de la LOMLOE (2020) se deroga la LOMCE (2013), aunque, se mantiene la consideración del profesorado, como autoridad pública, y la presunción de veracidad, cuando el docente constata los hechos ocurridos en los casos de violencia o incumplimiento de normas de convivencia. Esta situación se debe a que la LOMLOE (2020) también modifica la LOE (2006), e incorpora el apartado 3 al artículo 124, donde se indica que «los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública» y se les confiere la citada «presunción de veracidad».

2.1.2. Análisis normativo en las comunidades autónomas

En el análisis documental se han localizado 8 comunidades que mantienen vigente la ley de autoridad del profesorado, a nivel autonómico.

6 En la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) y en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) no se hizo referencia expresa a la autoridad del profesorado. En la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) se atribuía la condición de autoridad pública a «los Inspectores de Educación» (art. 42.2). De igual modo, se contempla en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (art. 104.2 y art. 105), pero esta ley (LOCE) se paralizó, por el cambio de gobierno, y no se llegó a implementar.

7 Gómez (2013) señala que, antes de la modificación del Código Penal y la aparición de las leyes autonómicas, “los profesores de los centros públicos” ya tenían “la condición de autoridad a efectos penales y, en consecuencia, una agresión grave contra estos docentes” se podía considerar “delito de atentado contra la autoridad”. Esta afirmación la hace porque “así lo estableció la FGE en una circular remitida en diciembre de 2008 a las Fiscalías de toda España” (p. 4). Aunque en la misma circular, la Fiscalía general señala que solo afecta al personal docente público: «este delito solo se producirá cuando la acción descrita en el tipo penal esté dirigida contra funcionarios públicos en el ejercicio de actividades que afecten al bien jurídico protegido» (ídem).

Tabla 3.

Comunidades autónomas que disponen de ley de autoridad del profesorado (2023)

CCAA	Leyes de autoridad
Madrid	Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor.
Castilla La Mancha	Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado de Castilla La Mancha.
Valencia	Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado.
Aragón	Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón.
Murcia	Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. Ley 5/2014, de 13 de octubre, de modificación del artículo 5 de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia.
Asturias	Ley 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado en el Principado de Asturias.
Castilla y León	Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado.
Andalucía	Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado.

Nota. Elaboración propia

Madrid fue la primera comunidad que contó con ley de autoridad del profesorado en 2010 (véase tabla 3), por iniciativa del Partido Popular. Al tratarse de la capital de España, se hizo una gran difusión y se promovieron campañas de concienciación, desde el servicio del «defensor del profesor», a la que se sumaron cerca de «ochenta mil personas» de diversos ámbitos profesionales, mostrando su indignación contra las agresiones físicas y verbales a docentes. En cuanto a la atención del «defensor del profesor», los docentes que habían acudido al servicio, en esos primeros cinco años, era de 10371, en Madrid, y «de 14529, en toda España»⁸.

En Castilla La Mancha también se reconoció al profesorado, la condición de autoridad pública, en 2010⁹, aunque fue en 2012, cuando se ratificó su ley de autoridad¹⁰. En ese mismo año (2012) se presentaron las leyes de Valencia y Aragón con una tendencia política continuista¹¹. Le siguieron Murcia¹² y Asturias¹³, en 2013. Castilla y León¹⁴ tardó más, debido a que se hizo público el anteproyecto de Ley, en 2012, aprobándose dos años después¹⁵ (véase tabla 3).

8 En la actualidad han sido atendidos 42.439 docentes (Hernández, 2022).

9 En la Ley autonómica 7/2010, de 20 de julio, de Educación.

10 Con el apoyo del Partido Popular (PP) y el rechazo del Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

11 El PP la aprobó en Valencia con la abstención del PSOE, en contra tuvo a Compromís y Esquerra Unida; y en Aragón se consiguió con el respaldo del PP y del Partido Aragonés, la oposición provino de PSOE, Chunta Aragonesista e Izquierda Unida (IU).

12 Se consiguió su aprobación con los votos a favor de PP y PSOE, y en contra se posicionó IU.

13 A propuesta de Unión, Progreso y Democracia, la iniciativa la respaldaron PP y Foro, pero IU y PSOE la rechazaron.

14 Con anterioridad se había expuesto la necesidad de reforzar la autoridad en el Decreto 51/2007, de 17 de mayo (art. 2).

15 Impulsada por el PP, a favor estuvo Unión del Pueblo Leonés y en contra IU y PSOE.

El caso de Andalucía resultó más complejo porque el profesorado solo era considerado una autoridad académica y magistral en 2010¹⁶. Por entonces, se formalizó «un protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el Ministerio Fiscal», para coordinar «actuaciones ante determinados supuestos en el ámbito escolar, donde se incluía las agresiones al profesorado». Con la aprobación de la LOMCE (2013), la Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía (APIA) envió un escrito al consejero de Educación, Cultura y Deporte, para recordarle que, al entrar en vigor esa ley, el profesorado obtenía la consideración de autoridad pública, pero, según APIA, la Consejería no mostró intención alguna de tratar el desarrollo reglamentario, para que se aplicase en esa comunidad (ANPE-Andalucía, 2021). Y la ley de autoridad no se aprobó hasta 2021, aunque se reflejó un mayor consenso¹⁷ (véase tabla 3).

La condición de autoridad pública del profesorado también se contempla en una ley y dos decretos que regulan las normas de convivencia y en dos leyes de educación autonómica.

Tabla 4.

Comunidades que reconocen la autoridad pública docente en la normativa de convivencia o en leyes autonómicas de educación

CCAA	Documentos normativos
La Rioja	Decreto 4/2009, de 23 de enero, que regula la convivencia en los centros docentes y se determinan los derechos y deberes de sus miembros.
	Ley 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos derogada por Ley 7/2021, de 27 de diciembre, de medidas fiscales y administrativas para el año 2022.
	Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
Canarias	Decreto 114/2011, de 11 de mayo, se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.
Galicia	Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.
Extremadura	Ley 4/2011, de 7 de marzo de educación, de Extremadura.
Islas Baleares	Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears.

Nota. Elaboración propia

La confrontación política se ha reflejado claramente en La Rioja, donde se han derogado los documentos normativos con los cambios de Gobierno. La condición de autoridad pública se concedió por decreto y se reforzó en 2011 con la aprobación de la ley de autoridad del profesor; en ambos casos, la propuesta provenía del PP. Posteriormente, con la transición de gobierno autonómico, el PSOE derogó la ley y, en la actualidad, se encuentra en vigor otro decreto, que regula la convivencia, donde se vuelve a contemplar la autoridad pública del profesorado y su presunción de veracidad (véase tabla 4). El problema radica en que se ha limitado su contenido, por lo que el nuevo gobierno autonómico del PP ha anunciado un nuevo cambio, para tratar de recuperar la ley de autoridad (Muro, 2023).

En Canarias y en Galicia también se reconoce la autoridad pública en la normativa de convivencia, por decreto y ley, respectivamente¹⁸; mientras que en Extremadura e Islas Baleares se incorpora tal consideración en las leyes de educación¹⁹ (véase tabla 4).

16 Por Decreto 327/2010, de 13 de julio.

17 Con la mayoría de votos favorables de diputados de PP, Ciudadanos, PSOE y Vox.

18 El decreto fue aprobado por Coalición Canaria y la ley gallega por el PP.

19 El pacto educativo se consiguió en Extremadura con el consenso de PP y PSOE. A diferencia de la

Las regiones en las que no se contemplan la condición de autoridad pública en su normativa autonómica son cuatro (véase tabla 5).

Tabla 5.

Comunidades en las que solo se considera al profesorado autoridad educativa

Comunidades	Norma y artículo con referencia a la autoridad docente
Cataluña	Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (arts. 22 y 28).
Cantabria	Decreto 53/2009, de 25 de junio se reguló la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa (art. 16) ¹
País Vasco	Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes (art. 24).
Navarra	Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (art. 5).

Nota. Elaboración propia. ¹ Por Decreto 30/2017, de 11 de mayo, se modificó el Decreto 53/2009, pero no el tipo de autoridad.

Cataluña, Cantabria y País Vasco tienen en común, en su normativa, el deber del alumnado de respetar la autoridad del profesorado, que siguen la directriz de la LODE (1985). El caso de Navarra difiere de las anteriores, pues la autoridad docente también era educativa, como en las anteriores, pero se modificó por Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio, para adaptarse a la normativa estatal que, por entonces estaba vigente. En la exposición de motivos, se expresa en la siguiente forma:

conviene también incorporar al ordenamiento foral parte de la regulación sobre convivencia añadida a la normativa básica por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que no formaba ya parte de la misma, como las consecuencias que con carácter básico se han vinculado a la condición de autoridad pública de profesorado y equipo directivo en relación con los procedimientos correctores o la asociación de concretas medidas a conductas especialmente graves.

Sin embargo, las propuestas de ley que presentó el PP en el Parlamento Navarro en 2016 y 2019 con la inclusión de la condición de autoridad pública del docente y su presunción de veracidad, en los artículos 5 y 6, se rechazó, al estar ya regulado a nivel estatal.

Respecto a las ciudades autónomas, Ceuta y Melilla no disponen de normativa propia acerca de la autoridad pública del profesorado. Como señala Gómez (2011), el Ministerio de Educación se ocupa de «legislar y administrar la educación» en estas ciudades y «en los centros españoles en el exterior» (p. 151). En el ámbito nacional, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, que establece los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros, sigue estando vigente. Según esta norma, el alumnado tiene la obligación de mostrarle «el debido respeto y consideración» al profesorado (art. 35).

3. Resultados

Los estudios demuestran un cambio de valores en la escuela del siglo XXI. El alumnado, que no respeta las normas de convivencia, resta importancia a la desobediencia y normaliza las interrupciones o los actos molestos en clase; aunque exista corrección

Ley de Educación en Islas Baleares, que resultó muy polémica. Se aprobó con los grupos que componen el Pacto de Gobierno (PSOE, Unidas Podemos y Més per Mallorca). En cambio PP, Vox y C's votaron en contra de la ley, porque el castellano no se incluyó como lengua vehicular.

o llamada de atención por parte del profesorado. En cambio, el alumnado que identifica la disrupción, que dificulta su aprendizaje, considera que las causas principales se encuentran en los propios discentes que son más conflictivos, en la pérdida de autoridad del profesorado, y en la permisividad de las familias, que no establecen normas en casa.

La autoridad moral, que se obtenía por respeto a la profesión docente, deja paso a una autoridad pública que se regula en las disposiciones legales, no sin controversias. Se cuestiona si el profesorado ya no está capacitado para enseñar y por eso no sabe mantener el orden en las clases, pero el problema radica en las condiciones laborales en las que trabaja y en las exigencias de una especialización en resolución de conflictos, que requiere de expertos en Pedagogía y Educación Social.

El hecho de otorgar la condición de autoridad al profesorado no supone volver al autoritarismo pasado, se trata de un ejercicio de confianza para que pueda mediar en los conflictos y tratar de resolverlos desde su profesionalidad. Sin embargo, la confrontación política provoca divergencias en su aplicación y no todas las administraciones están dispuestas a conceder este reconocimiento al profesorado, alegando que se trata de medidas punitivas y no educativas. En su definición y aplicación se debería intentar llevar a un consenso, estableciendo criterios pedagógicos que beneficien a toda la comunidad educativa.

Para comparar los documentos normativos de las 13 comunidades que reconocen la autoridad pública, se han establecido 7 indicadores²⁰.

Tabla 6.

Indicadores que regulan la condición de autoridad pública en las comunidades autónomas

Normas	CCAA	1 AP	2 PV	3 AJ	4 DC	5 MA	6 RD	7 NC
Leyes de autoridad	Andalucía							
	Aragón							
	Castilla La Mancha							
	Castilla y León							
	Madrid							
	Murcia							
	P. Asturias							
	Valencia							
Ley y decretos de convivencia	Galicia							
	La Rioja							
	Canarias							
Leyes de educación	Islas Baleares							
	Extremadura							

En las 13 comunidades autónomas (véase tabla 6) se reconoce la autoridad pública del personal docente (indicador 1: AP), para el desarrollo de las funciones que tenga atribuidas, ya sean de gobierno, educativas, de orientación, docentes o disciplinarias y, por su condición, goza de protección en el ordenamiento jurídico.

20 Su presencia en las comunidades se indica en sombreado

El ámbito de aplicación es la educación no universitaria y afecta a las tareas del profesorado que se desarrollen, tanto dentro como fuera del recinto escolar, en las actividades de aula, complementarias y extraescolares. Además, se incluyen otro tipo de servicios, como el comedor o el transporte escolar. Y son objeto del régimen disciplinario, las conductas que guarden relación con la actividad profesional docente, tal sería el caso de las agresiones motivadas por su condición docente, aunque se produzcan fuera del recinto escolar.

En las mismas comunidades, el profesorado cuenta con la presunción de veracidad (indicador 2: PV), salvo en Canarias que no se contempla de forma expresa en el documento normativo de convivencia. El valor probatorio conlleva que los hechos constatados por el personal docente se consideran veraces, mientras no existan pruebas que demuestren lo contrario. No obstante, se debe formalizar documentalmente por escrito lo sucedido y se podrán presentar pruebas, si existieran, por parte de las demás personas implicadas, en defensa de sus derechos.

Cabe destacar que, en los últimos cinco años, la media de casos atendidos por el «defensor del profesor» en relación a las falsas acusaciones contra el profesorado es del 25 % y las denuncias de familiares alcanza el 19 %. Hernández (2022) destaca que los padres recurren directamente a la inspección o a la denuncia, cuando no están de acuerdo con el profesorado en determinadas decisiones o actuaciones, como: «descenso de notas, problemas de convivencia en el aula, desacuerdo con la medida disciplinaria» o porque consideran que ha mandado «demasiados deberes escolares» (pp. 28-29).

En la asistencia jurídica (indicador 3: AJ), se ofrece representación y defensa del personal docente en los juicios, así como cobertura de la responsabilidad civil en 12 comunidades, la excepción es la Rioja. Mientras que en Andalucía y Extremadura se añade la asistencia psicológica de forma expresa. Este último aspecto es muy importante, porque los datos del «defensor del profesor» demuestran que el 24 % del personal docente manifiesta problemas para dar clase, al igual que el 24 % sufre faltas de respeto, que provienen del alumnado. Las leyes y decretos de autoridad por sí solas no han resuelto los problemas de convivencia en los últimos años, pero sí han facilitado la defensa del profesorado, que se ha visto amparado en los procesos judiciales y en los conflictos. En relación con las consecuencias psicosociales, los datos del defensor demuestran que la salud mental del profesorado está empeorando. En el curso 2021-22, la ansiedad afectó a un 78 % del profesorado y los estados depresivos a un 12 %; mientras que un 15 % ha solicitado baja laboral (Hernández, 2022).

El deber de colaboración de las familias y representantes legales del alumnado (indicador 4: DC) se incluye explícitamente en siete comunidades: Aragón, Canarias, Castilla y León, Galicia, Madrid, Murcia y Principado de Asturias. En Andalucía, Castilla La Mancha y Valencia no aparece como deber, sino como derecho del profesorado para solicitar esa colaboración.

Las medidas de apoyo (indicador 5: MA) se especifican en 4 comunidades. En las Islas Baleares y Extremadura se destaca que la administración educativa proveerá al profesorado la protección debida para asegurar el ejercicio de sus derechos, su valoración social y la mejora de sus condiciones laborales. Asimismo, se propone la conciliación profesional y familiar para el profesorado de centros públicos; la elaboración de protocolos que garanticen la igualdad de oportunidades, protejan a las personas en situación vulnerable y a las víctimas de la violencia de género o terrorista. En Andalucía y Castilla La Mancha se plantean medidas similares de apoyo relativas a la protección y reconocimiento del profesorado; además de proponer una unidad administrativa y protocolos de actuación.

De hecho, en Castilla La Mancha ya existe una «Unidad de Atención al Profesorado»²¹, para ofrecer una respuesta a los conflictos donde se encuentre involucrado. Este servicio tiene «funciones de protección, asesoramiento y apoyo al profesorado, que atenderá cada caso de forma individual en función de la problemática que se plantee, asesorando y poniendo en conocimiento del afectado las acciones concretas que se deban emprender» (art. 11).

En el desarrollo normativo, Castilla y León dispone de un protocolo de actuación para las agresiones al profesorado²², al igual que Canarias²³ y Murcia²⁴. Los centros tienen la obligación de aplicarlos y asistir al profesorado de forma inmediata. Los miembros del equipo directivo, además de prestarle auxilio, deben informar a la inspección educativa y, en caso de que haya lesiones, remitir los informes médicos. De igual modo, se tramita esta información para la asistencia jurídica.

La responsabilidad y la reparación de daños (indicador 6: RD) se establece en la normativa autonómica de 11 comunidades, no se contempla en Islas Baleares y Extremadura. Las incidencias relacionadas con la convivencia escolar, que sean constitutivas de delitos, así como las faltas cometidas en los centros docentes, serán comunicadas, por parte de la dirección del centro público o la titularidad del centro privado, tanto al Ministerio Fiscal como a la Dirección Provincial de Educación que corresponda, aunque se apliquen, a su vez, las medidas cautelares necesarias. No obstante, las familias y representantes legales del alumnado, que incurran en conductas de agresión física o moral hacia el profesorado, podrán reparar el daño moral, mediante el reconocimiento del acto y con las disculpas a la persona que se ha ofendido, en público o en privado, según determine el órgano competente y en función de los hechos. Cuando existan daños materiales, los representantes legales de la persona causante del destrozo tendrán que hacerse cargo y asumir el coste de su reparación o restitución.

La promoción de normas de convivencia (indicador 7: NC) está presente en el desarrollo normativo de todas las comunidades²⁵, aunque en Aragón, Castilla y León, Madrid y Murcia se crean secciones o artículos en la misma ley de autoridad, donde se destaca la necesidad de impulsar las buenas prácticas y elaborar planes de formación.

4. Conclusiones

El consenso en la política educativa es un aspecto crucial, porque los cambios de gobierno conllevan, en ocasiones, a la supresión de medidas, que dejan de tener legitimidad, cuando se produce el relevo ideológico, como ha sucedido en La Rioja. La autoridad docente no es cuestión baladí y requiere de soluciones reales.

En paralelo a la creación del Defensor del Profesor se han reforzado los planes de convivencia escolar y, entre las medidas emprendidas para evitar la violencia contra el personal docente, destaca, especialmente, la regulación normativa de las leyes de autoridad.

El reconocimiento de la autoridad educativa del profesorado, como se mantiene en 4 comunidades autónomas, debería ser suficiente para el desarrollo de la actividad

21 Orden de 20 de junio de 2013.

22 Orden EDU/1070/2017, de 1 de diciembre.

23 Orden de 18 de diciembre de 2009.

24 Orden de 29 de marzo de 2019.

25 Véanse al respecto: Decreto 51/2007, de 17 de mayo; Decreto 249/2007, de 26 de septiembre; Decreto 327/2010, de 13 de julio; Decreto 73/2011, de 22 de marzo; Decreto 13/2013, de 21 de marzo; Decreto 23/2014, de 12 de junio; Decreto 16/2016, de 9 de marzo; Decreto 7/2019, de 6 de febrero; Decreto 60/2020, de 29 de julio; y Decreto 195/2022, de 11 de noviembre.

docente. Sin embargo, la necesidad de recurrir en 13 comunidades a la aprobación de otras normas, donde se añade la condición de autoridad pública, demuestra que el profesorado encuentra dificultades, para realizar su trabajo, ante la falta de respeto y consideración. El perfil profesional del profesorado no se valora en la medida que debería y las normas de convivencia no siempre se cumplen, malinterpretándose el papel que ejerce el personal docente.

El profesorado ha sido considerado un agente educativo que debía proteger al alumnado y seguirá haciéndolo, pero en las normas que le confieren la condición autoridad pública se pretende recuperar su autoridad moral. Así se comprueba un cambio sustancial que sitúan al docente en un lugar más visible como sujeto de derechos, siendo un deber del alumnado y de sus familias el respeto a su profesión y a su integridad.

5. Referencias

- Alemany, I., Ortiz, M^a. M., Rojas, G. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12. DOI: 10.35362/rie6011334
- Álvarez, G. (2019). Políticas de evaluación de sistemas educativos: Estudio comparado entre comunidades autónomas españolas en las etapas de educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3844>
- ANECA (2005). *El Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Vol I y II. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANPE (2005). *El Defensor del Profesor*. <https://eldefensordelprofesor.es/>
- ANPE Andalucía (2021, 21 de julio). El Parlamento de Andalucía aprueba la Ley de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado.
- ANPE Madrid (2010). *Informe Defensor del Profesor 2010*. <https://anpemadrid.es/pdf/NOTA%20PRENSA%20DEFENSOR%20PROFESOR%202010.pdf>
- Casarrubios, M^a. A. (2006). *Memoria anual (noviembre 2005-2006)*. ANPE-MADRID Sindicato Independiente. <https://documentos.anpemadrid.es/>
- Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes 2014/C 183/05. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 14 de junio de 2014. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&qid=1694328919901](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&qid=1694328919901)
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 99, de 23 de mayo de 2007. <https://www.educa.jcyl.es/es/decretoderechos>

- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios. *Boletín Oficial del País Vasco*, 240, de 16 de diciembre de 2008. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/12/0806986a.pdf>
- Decreto 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros. *Boletín Oficial de La Rioja*, 13, de 28 de enero de 2009. <https://web.larioja.org/normativa?n=dyna01040>
- Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 127, de 3 de julio de 2009. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, de 16 de julio de 2010. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>
- Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 13, de 20 de enero de 2011. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=9755>
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, de 5 de abril de 2011. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=589772200505&type=pdf>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 108, de 2 de junio de 2011. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/108/>
- Decreto 13/2013, de 21 de marzo de 2013, de autoridad del profesorado en Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla La Mancha*, 60, de 26 de marzo de 2013. https://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2013/06/25/pdf/2013_7883.pdf&tipo=rutaDocm
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León *Boletín Oficial de Castilla y León*, 112, de 13 de junio de 2014. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/06/13/pdf/BOCYL-D-13062014-2.pdf>
- Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio, por el que se modifica el Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 148, de 30 de julio de 2014. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2014/148/0>

- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 59, de 11 de marzo de 2016. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2016/3/9/16/dof/spa/html>
- Decreto 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 96, de 19 de mayo de 2017. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=312994>
- Decreto 7/2019, de 6 de febrero, de primera modificación del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 28, de 11 de febrero de 2019. <https://sede.asturias.es/bopa/2019/02/11/2019-01286.pdf>
- Decreto 60/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Marco Regulador de la Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 184, de 31 de julio de 2020. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/07/31/BOCM-20200731-2.PDF
- Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 106, de 3 de junio de 2022. <https://web.larioja.org/normativa?n=dyn-na03199>
- Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9471, de 16 de noviembre de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/11/16/pdf/2022_10681.pdf
- Defensor del Pueblo (s.f). ¿Qué es el defensor? *Defensor del Pueblo*. <https://www.defensordelpueblo.es/>
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz, L. M. (2007). Apuntes sobre el acoso escolar y la agresión a los profesores. En N. Sanz (Coord.), *El derecho penal y la nueva sociedad* (pp. 71-100). Editorial Comares.
- Espot, M^a. R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Praxis.

- García, P. (2012). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En Fundación Europea Sociedad y Educación (2012). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*, Informe (pp. 13-31). Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.
- García, C., y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-dialogico-y-convivencia-escolar-guia-para-las-escuelas/convivencia-escolar/26594>
- Gómez, F. (2011). Normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista Amazónica*, 6(1), 149-185.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Hernández, T. (2022). *Memoria Estatal. Curso 2021-2022. El defensor del profesor*. ANPE Sindicato Independiente. <https://eldefensordelprofesor.es/web/8/Documentos>
- Lázaro, L. y García, E. (2018). Creando poder: la evolución de la autoridad docente en España. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* 37, 383-403.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>
- Ley 8/1985, de 3 de julio, Orgánica del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, 281, de 24 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. (Derogada).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, 281, de 24 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 6 de agosto de 2009. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 1 de octubre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es-md/l/2010/06/15/2>
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, 248, de 13 de octubre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2010/07/20/7/con>
- Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de Autoridad del Profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, 316, de 29 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2010/12/03/15>
- Ley 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial del Estado*, 66, de 18 de marzo de 2011. (Derogada). <https://www.boe.es/eli/es-ri/l/2011/03/01/2>
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación, de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2011/03/07/4/con>
- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 30 de julio de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2011/06/30/4>
- Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, 193, de 13 de agosto de 2012. <https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2012/05/10/3>
- Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial del Estado*, 36, de 11 de febrero de 2013. <https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2012/12/13/8>
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado* 61, de 12 de marzo de 2013. <https://www.boe.es/eli/es-mc/l/2013/02/15/1>
- Ley 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es-as/l/2013/06/28/3/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. (Derogada). <https://www.boe.es/eli/es-lo/2013/12/09/8/con>
- Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado, en Castilla León. *Boletín Oficial del Estado*, 130, de 29 de mayo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es-cl/l/2014/04/16/3/con>
- Ley 5/2014, de 13 de octubre, de modificación del artículo 5 de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, 269, de 6 de noviembre de 2014. <https://www.boe.es/eli/es-mc/l/2014/10/13/5>
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado* 77, de 31 de marzo de 2015. <https://www.boe.es/eli/es-lo/2015/03/30/1>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 9 de agosto de 2021. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2021/07/26/3>
- Ley 7/2021, de 27 de diciembre, de medidas fiscales y administrativas para el año 2022. *Boletín Oficial del Estado*, 8, de 10 de enero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es-ri/l/2021/12/27/7>
- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears. *Boletín Oficial del Estado*, 136, de 8 de junio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2022/03/08/1>
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en las familias*. Instituto de Innovación y Asesoramiento Educativo (IDEA). https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=384
- Martín, E. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Ararteko.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Análisis comparado de aspectos formales de convivencia escolar en las comunidades autónomas*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- Monge, C. y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Orden de 18 de diciembre de 2009, por la que se aprueba un protocolo de actuación para los casos de agresiones al personal docente en el ámbito educativo no universitario de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 255, de 31 de diciembre de 2009. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2009/255/boc-2009-255-002.pdf>
- Orden de 20 de junio de 2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que pone en funcionamiento la Unidad de Atención al Profesorado. *Boletín Oficial de Castilla La Mancha*, de 25 de octubre de 2013. https://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2013/06/25/pdf/2013_7883.pdf&tipo=rutaDocm

- Orden EDU/1070/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el “Protocolo de actuación en agresiones al personal docente y no docente de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León”. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 238, de 14 de diciembre 12 de 2017. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2017/12/14/pdf/BOCYL-D-14122017-2.pdf>
- Orden de 29 de marzo de 2019, por la que se establecen los requisitos del documento de constatación de hechos presenciados por los docentes que ejerzan sus funciones en centros educativos de la Región de Murcia que impartan alguna de las enseñanzas no universitarias establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 77, de 3 de abril de 2019. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=64842&IDTIPO=100&RASTRO=c798\\$m](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=64842&IDTIPO=100&RASTRO=c798$m)
- Ortega, R. (2012). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconvivencia y Relaciones en la Red*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. IIEDD https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/estudios_cisneros_viii_t1511269778_22_a.pdf
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/05/05/732/con>
- Rubio, F.J. y Olivo, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y educación* 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020> revisar doi
- Sequera, L. (2020). *Memoria Estatal. Curso 2019-2020. El Defensor del Profesor*. ANPE Sindicato Independiente. <https://eldefensordelprofesor.es/web/8/Documentos>
- Sequera, L. (2021). *Memoria Estatal. Curso 2020-2021. El Defensor del Profesor*. ANPE Sindicato Independiente. <https://eldefensordelprofesor.es/web/8/Documentos>
- Tahull, J. (2012). *La autoridad en la educación, entre la Modernidad y la Posmodernidad. Análisis sociológico del concepto de autoridad en el sistema educativo catalán. Estudio comparativo del modelo educativo franquista y el actual (1939-2011)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Lleida]. Repositorio TDX: <http://hdl.handle.net/10803/80750>
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 115-135.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación*. UNESCO y Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

- Vaillant, D. E. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En M^a.T. Colén; B. Jarautay J. Domènech (coords.): *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9-24). Universitat de Barcelona.
- Vega, L., Hernández, J.C., Lambea, M., García, E., González, V., Vargas, Y., & Revesado, D. (2022). Los Retos Políticos y Sociopedagógicos de la Buena Educación en Castilla y León, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(141), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6548>

13



Explorando las rutas de acceso a la universidad. Un estudio de caso comparado en los sistemas educativos de España y Portugal

Exploring Access routes to university: a comparative case study in the educational systems of Spain and Portugal

David Revesado Carballares*

Luis Mota**

Eva García Redondo***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41746

Recibido: 25 de junio de 2024

Aceptado: 20 de noviembre de 2024

***DAVID REVESADO CARBALLARES:** Profesor Permanente Laboral en la Universidad Pontificia de Salamanca y Profesor Asociado en la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación (Universidad de Salamanca) y del Grupo de Investigación Actividad Física, Deporte y Salud (Universidad Pontificia de Salamanca). Secretario de redacción de Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa y la educación comparada. **Datos de contacto:** drevesadoca@upsa.es

**** LUIS MOTA:** Profesor Coordinador en el Instituto Politécnico de Coimbra, en la Escuela Superior de Educación. Investigador integrado del inED - Centro de Investigación e Innovación en Educación, del Instituto Politécnico de Oporto. Entre sus líneas de investigación se encuentran la Historia de la Educación, las políticas educativas y la formación de profesores. **Datos de contacto:** mudamseostempos@gmail.com

***** EVA GARCÍA REDONDO:** Profesora Permanente Laboral en la Universidad de Salamanca donde participa como investigadora en el Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación. Dirige Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria y es secretaria de redacción de Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la política educativa, la educación comparada y la historia de la educación. **Datos de contacto:** evagr@usal.es

Resumen

El presente trabajo ofrece un acercamiento hacia el proceso de admisión a las instituciones de educación superior en los sistemas educativos de España y Portugal. Atendiendo a ello, persigue como objetivo general el de identificar las principales semejanzas y diferencias en el proceso de transición universitaria entre los sistemas analizados. Metodológicamente, nos valdremos *Comparative Case Study*, que nos va a proporcionar una aproximación empírico-interpretativa en el contexto de la comparación internacional; además, este marco metodológico será complementado con una revisión sistemática de la literatura que va a reforzar el estudio de las realidades comparadas. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto algunas semejanzas, pero, sobre todo, diferencias reseñables en lo que a las pruebas, requisitos y modelos de acceso se refiere. Estas responden, en buena lógica, a las variables sociohistóricas, políticas y culturales que rodean a ambos sistemas, que terminan por evidenciar disimilitudes en el plano pedagógico.

Palabras clave: Condiciones de admisión; España; Portugal; Universidad

Abstract

The present work offers an approach to the admission process to higher education institutions in the educational systems of Spain and Portugal. Accordingly, its general objective is to identify the main similarities and differences in the university transition process between the analyzed systems. Methodologically, we will employ a Comparative Case Study, which will provide us with an empirical-interpretative approach in the context of international comparison; furthermore, this methodological framework will be complemented by a systematic literature review that will reinforce the study of the compared realities. The results achieved highlight some similarities, but, above all, notable differences regarding tests, requirements, and access models. These differences logically respond to the socio-historical, political, and cultural variables surrounding both systems, which ultimately reveal dissimilarities on the pedagogical level.

Keywords: Admission requirements; Spain; Portugal; University

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un aumento significativo en la demanda de educación superior (COM, 2022; Meyer y Schofer, 2006). En este marco, las instituciones universitarias se configuran como actores esenciales en la Sociedad del Conocimiento, donde las competencias y habilidades desarrolladas por los estudiantes están adquiriendo cada vez una mayor relevancia (Revesado y Gutierrez, 2023).

Al analizar el contexto en el que se despliega y desarrolla la educación superior, se identifican tres fases fundamentales: el acceso, la retención/formación y la empleabilidad (European Commission, 2015). Siendo conscientes de la importancia que cada una de estas tiene en el complejo transcurso formativo universitario, centramos nuestra atención en la fase inicial, la del acceso, que no solo abarca el ámbito universitario, sino que también integra la etapa de Educación Secundaria. Estimamos que esta etapa es fundamental y guarda un gran interés científico. En la actualidad, estamos asistiendo a una gran transformación en el seno de las instituciones de educación superior, que ha generado el paso de una universidad de élites a una universidad de masas, reforzando, así, el derecho de cualquier persona a concurrir al contexto universitario (Lázaro, 2022). Por este motivo, creemos necesario analizar las políticas de acceso, vislumbrando como se operativiza este complejo proceso de transición. Pero, además, dicho análisis se va a efectuar en perspectiva comparada, tomando como referencia los sistemas educativos de España y Portugal. A este respecto, cuando menos llamativo, que dos territorios fronterizos, que presentan tantos rasgos comunes a nivel histórico, cultural y social, muestren, a su vez, diferencias en el plano administrativo (García, 2016) pero, sobre todo, a nivel educativo, más si cabe si tenemos en consideración que ambos sistemas forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya esencia es la adopción de medidas estandarizadoras y homogeneizadoras entre los países participantes (Gómez y Rumbo, 2022; González *et al*, 2009). Pese a ello, no se ha tomado en consideración la unificación del acceso, dejándolo en manos de los propios sistemas, los cuáles han actuado con total libertad, generándose, al tiempo, diferentes escenarios educativos que, en ocasiones, pueden llegar a verse ejemplificados en un mismo territorio (Egido, 2020). Estamos sin duda, ante un tema de gran relevancia que, si bien es cierto, presenta algunas lagunas en cuanto a la literatura científica actual, ya que no se localizan numerosas obras que se centren en el eje temático que aquí presentamos.

Con el propósito de profundizar en el objetivo de nuestra investigación, resulta crucial distinguir dos conceptos que, pese a que a menudo son emplean de manera indistinta, desde el punto de vista normativo poseen significados diferentes: acceso y admisión (Seijas, 2023). Mientras que el acceso se refiere a los criterios de ingreso al sistema universitario, los cuales, generalmente, se basan en las competencias adquiridas por el estudiante durante la Educación Secundaria, la admisión, por su parte, alude a las condiciones particulares establecidas por cada institución para la entrada a un programa específico; estos procedimientos están orientados a alinear el perfil del estudiante con las exigencias y características del itinerario formativo al que se pretende concurrir (Revesado, 2018). A este respecto, cada vez es más común que las universidades pongan en marcha mecanismos de selección que complementen las acciones fijadas desde las administraciones educativas, un hecho que traerá consigo múltiples ventajas a nivel académico (Egido, 2019). Sin embargo, también encontramos una corriente que presenta una perspectiva más germánica o humanista, que defiende un acceso libre hacia

las instituciones de educación superior, bajo la premisa de que estas no solo se limitan a transmitir conocimientos y preparar al estudiantado para su desarrollo profesional, sino que tienen un enfoque más antropocéntrico, que aboga por el desarrollo del hombre como ser social, y donde la vertiente científica y tecnológica, deben ocupar un segundo término (Esquivel, 2003).

Por lo tanto, nos enfrentamos ante un escenario un tanto ambiguo, en donde la ausencia de un modelo de acceso y/o admisión semejante hacia el sistema universitario en el contexto europeo es la clave que dirige y da sentido a nuestra investigación. Localizar, identificar, analizar y comparar distintos escenarios educativos ibéricos en Educación Superior, determinados, a su vez, por cuestiones sociales, culturales y políticas particulares, ofrece un sentido completo a nuestra pesquisa.

2. Metodología

En el marco metodológico comparatista, destaca, de manera significativa, los planteamientos clásicos de Hilker (1964) y Bereday, (1968), así como, más recientemente, los de algunos autores como García Garrido (1986) o Steiner (2010). Sin embargo, la complejidad social derivada del postmodernismo, junto a la irrupción de otros fenómenos como la globalización, los procesos migratorios o la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han obligado a los investigadores comparatistas a ahondar en nuevas estrategias que van más allá del Estado-Nación como unidad básica de comparación (Revesado *et al.*, 2023).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo es la de analizar la realidad de dos contextos, el portugués y el español, consideramos que el estudio de caso comparado (*Comparative Case Study*) es la metodología más apropiada, cumpliendo los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Caballero *et al.*, 2016). En este sentido, asumimos como «fenómenos» las políticas de acceso y admisión a la universidad en los mencionados contextos, que pueden presentar dos lógicas de comparación (Bartlett y Vavrus, 2017a). En primer lugar, la de comparar y contrastar, que es más común, y segundo lugar, un rastreo a través de individuos, grupos, sitios y periodos de tiempo, dado que esta metodología se ancla en el reconocimiento de diversos enfoques según el contexto, el lugar, el espacio, la cultura o la propia comparación (Bartlett y Vavrus, 2017b).

Asimismo, se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, explícita e implícitamente, que están relacionados. En este sentido, España y Portugal se han encontrado, y se encuentran, próximos, tanto en lo que respecta al plano histórico como al cultural, un hecho que, sin lugar a dudas, ha determinado que nos decantemos por esta estrategia metodológica, asumiendo que los estudios de casos comparados también necesitan considerar dos lógicas diferentes. Y es que, uno de los grandes errores que cometemos a la hora de comparar, es el de equiparar los términos comparación y semejanza. Bajo esta premisa, solamente sería comparable aquello que guarda similitud, cuando, en realidad, aquello que es diferente también es susceptible de ser comparado.

Tomaremos como referencia para nuestro análisis los distintos textos normativos que regulan las políticas de acceso y admisión hacia los centros de educación superior en España y Portugal. Si bien, el propósito de nuestro estudio no se limita, simplemente, al análisis comparativo de estas fuentes documentales, sino que, adicionalmente, pretendemos complementarlo con una revisión sistemática de la literatura que analice esta realidad educativa y que nos permita identificar que se ha investigado hasta la fecha y,

sobre todo, qué aspectos son aún desconocidos. Para ello, nos valdremos de PRISMA (Moher *et al.*, 2010), que es, sin lugar a dudas, el marco referencial para este tipo de revisiones. Se ha optado por trabajar en torno a las tres fases establecidas en la versión del año 2020: identificación, filtrado e inclusión (Page *et al.*, 2021).

Dado que nuestro análisis gira en torno a dos sistemas europeos, se ha decidido tomar como referencia la base de datos SCOPUS, utilizando la siguiente secuencia de búsqueda: (TITLE-ABS-KEY (access) OR TITLE-ABS-KEY (admission) AND TITLE-ABS-KEY (higher AND education OR universities) AND TITLE-ABS-KEY (spain OR portugal)) AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «Portuguese»)) AND (LIMIT-TO (OA, «all»)).

Tal y como podemos apreciar, los descriptores seleccionados refieren los conceptos de *access*, *admission*, *higher education*, *universities*, *Spain*, *Portugal*, separados por los operadores booleanos AND y OR. En total, hemos localizado 734 documentos, de los cuales han sido eliminados todos aquellos que no se encontraran dentro de la categoría «artículo científico», por lo que, finalmente, los registros examinados han sido 628; todos ellos fueron sometidos a una serie de criterios de exclusión, eliminando aquellos artículos previos al año 2015, que no se encontraran en Open Access y que no estuvieran publicados en español o portugués. Tras esta segunda criba, avanzamos con 66 documentos que, finalmente, son los que han sido sometidos, en un tercer momento y mediante un análisis individual, a nuevos criterios de inclusión, a saber, título, resumen y autor. Hemos optados por estos tres, al considerar que el título nos permite una primera aproximación de la investigación; el autor ofrece la posibilidad de conocer en mayor medida cuál es la credibilidad del trabajo; mientras que el resumen nos otorga una visión más completa de la investigación (Abad, *et al.*, 2003). Tras esta última revisión, han sido incorporados para nuestro estudio un total de 14 artículos (ver figura 1), que abordan distintos elementos relacionados con las políticas de acceso y admisión al contexto universitario en los sistemas educativos de España y Portugal, como son: pruebas e itinerarios de acceso, requisitos de admisión, influencia del EEES sobre estas políticas, perfil del estudiantado, entre otros.

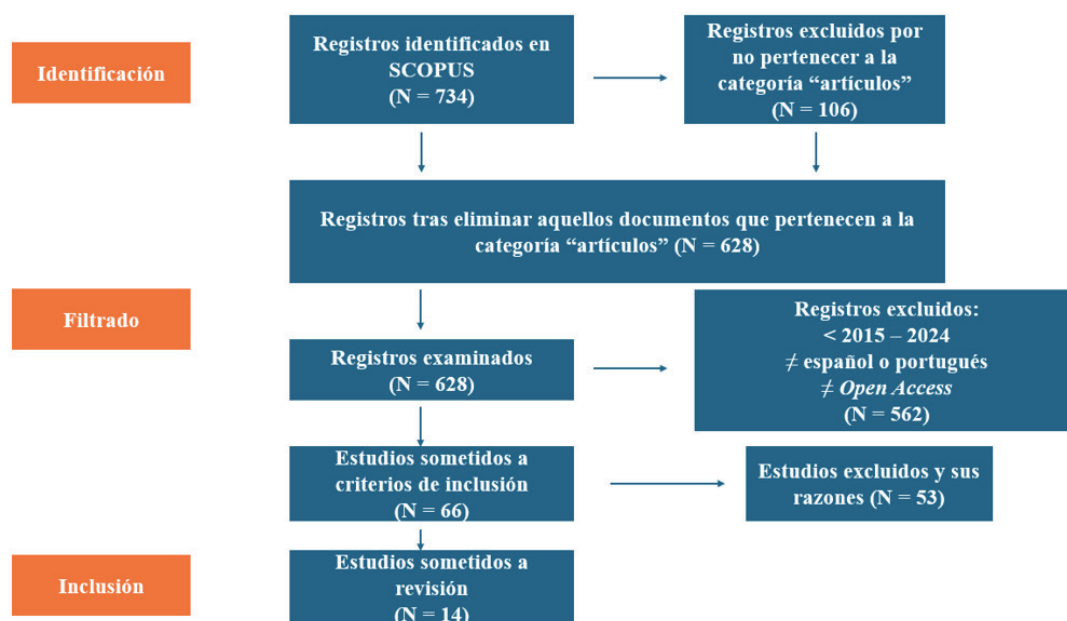


Figura 1: Diagrama de flujo (PRISA). Fuente: Elaboración propia

En el siguiente [enlace](#), podemos ver, con mayor exactitud, algunos detalles de los artículos seleccionados para nuestro trabajo: autor/es, año de publicación, título del trabajo, fuente y URL/DOI.

3. Resultados

3.1. Itinerarios de acceso y admisión hacia el sistema educativo español

Analizar y explicar el proceso de transición hacia la universidad en España tiene una gran complejidad, fruto de las múltiples reformas legislativas que se han planteado a lo largo de los últimos años, no obstante, sin demasiado éxito. De este modo, podemos adelantar que el modelo de acceso a la universidad en España, con algunas modificaciones que explicaremos más adelante, sigue siendo el mismo que el que se puso en marcha en la década de los 70 del pasado siglo, tras la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Durante el curso académico 1974-1975, se implementó por primera vez la Prueba de Aptitud para el Acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias (Ley 30/1974, de 24 de julio), también conocida coloquialmente como Selectividad. Esta prueba, que fue puesta en marcha durante la época tecnocrática del franquismo y legitimada por la socialdemocracia, trataba de objetivar y homogeneizar el proceso de admisión universitaria (Lázaro y Barberá, 2017) en un país que, tras establecer la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, cada vez presentaba un mayor porcentaje de estudiantes con el título de Educación Secundaria. Su implementación serviría como garantía de igualdad de oportunidades, ya que la calificación obtenida permitiría clasificarlos y ordenarlos, de tal forma que el acceso seguiría un patrón similar al del mercado laboral, atendiendo a la oferta académica y a la demanda de aspirantes.

En lo que a la estructura de la prueba se refiere, debemos destacar dos etapas claramente diferenciadas. Una, hasta el curso académico 2009-2010, y otra a partir de entonces. En sus orígenes, los estudiantes debían superar distintas materias que habían cursado durante los dos cursos de bachillerato (o el Curso de Orientación Universitaria, cuando los estudios de bachillerato aún no existían). Estas serían tanto materias comunes como específicas. La media aritmética de estas calificaciones supondría un 40 % del total de la nota, mientras que el 60 % restante corresponde al expediente académico del alumno.

Esta fórmula de acceso es la que se mantiene en la actualidad, pero con una modificación sustancial, ya que, a partir del año 2010 (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre), la prueba pasaría a estar compuesta por dos fases: una general, que deben superar todos los alumnos, y una específica, de carácter voluntario, a partir de la cual, los estudiantes podrán mejorar sus calificaciones. La fase general estará compuesta por cuatro exámenes (cinco en el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial), tres de ellos correspondientes a las materias comunes del último curso de bachillerato, y el cuarto, sobre una materia de modalidad cursada por el alumno en este último curso. Mientras que, en la fase específica, el alumno podrá examinarse hasta de un máximo de cuatro materias de la modalidad elegida (exceptuando aquella que haya sido elegida en la fase general), de las cuales tan solo se tendrán en consideración las dos mejores calificaciones. Estos exámenes serán ponderados hasta un máximo de 0,2.

La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios realizados y será necesario obtener una calificación final igual o superior a 4 puntos para superar esta prueba. Mientras que, en la fase específica, las materias se darán por superadas cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos; si no obtuviesen esa calificación mínima, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso del alumno.

En lo que respecta al acceso ordinario, además del itinerario mencionado, se reconocen otros tres que cuentan con validez administrativa, como son el acceso para personas mayores de 25 años, de 45 años y de 40 años que acrediten experiencia laboral en un determinado ámbito (Orden ECD/1663/2016, de 11 de octubre). Para concurrir a cualquiera de estos, los candidatos deben haber cumplido la edad requerida en el año natural en el que se celebra la prueba y, adicionalmente, no pueden contar con una titulación que les habilite para el acceso universitario.

Por otra parte, hemos de reconocer que la estabilidad de este proceso de transición se ha visto alterada a lo largo de los últimos años, especialmente tras la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que pretendía poner en marcha un cambio de paradigma en el acceso a la universidad, eliminando la prueba de acceso a la universidad y, a su vez, instaurando una prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que tenía como propósito servir de evaluación final de la etapa de bachillerato (Real Decreto 310/2016, de 29 de julio) (Asensio *et al.*, 2022).

Sin embargo, en la práctica, esta propuesta nunca llegaría a aplicarse, dado que se fueron aprobando distintas leyes que la aplazaban temporalmente (Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre) manteniendo, de este modo, el anterior modelo de acceso. Tras el cambio de gobierno en 2019, se promulgó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que, en materia de acceso, aboga por volver al modelo anterior. Como novedad, se pretende que la prueba adquiera unos tintes más competenciales y no tan memorísticos. Esta adaptación se va a formular de manera gradual, hasta el curso 2027-2028, momento en el que la nueva prueba debe estar plenamente instaurada. Con ella se pretende reducir el número de exámenes, al tiempo que acreditar la madurez académica, evaluando las destrezas de todas las materias comunes cursadas durante el segundo curso de Bachillerato.

Por lo tanto, pese a la gran inestabilidad política que ha asolado España a lo largo de los últimos años y, sobre todo, el amplio número de leyes que, con mayor o menor éxito, han tratado de regular este proceso de transición, lo cierto es que el acceso a la universidad mantiene unos parámetros muy similares a los que se habían fijado a lo largo de los últimos años. La Selectividad, con distintas modificaciones que afectan a su diseño, organización y contenido (Lázaro y Barberá, 2017), mantiene intacta la esencia con la que se puso en marcha en la década de los años 70 del pasado siglo.

3.2. Itinerarios de acceso y admisión hacia el sistema educativo portugués

Portugal, durante el último tercio del s. XX, experimentó un cambio sustancial, pasando de una universidad de élite a una universidad de masas que abogaba por diversificar su población estudiantil (Casanova *et al.*, 2021; Mangas *et al.*, 2019). De este modo, la admisión comenzaría a vincularse a la participación de todas las clases y estratos sociales, lo que supondría una apertura en las políticas de acceso, con el objetivo de incrementar el nivel

educativo de la población portuguesa (Dotta *et al.*, 2019). Hasta ese momento, la baja capacidad financiera de la sociedad portuguesa hacía de los estudios universitarios una opción remota, haciendo de otros itinerarios formativos una prioridad (Jassuipe *et al.*, 2020).

A comienzos del siglo XX, y hasta entrada la década de los años 70, los estudiantes debían enfrentarse a un examen de admisión (previa obtención del título de Educación Secundaria), que sufriría distintas modificaciones: en 1936 (Decreto-Ley 26/594, de 15 de mayo), con la regulación del acceso a través de un examen de aptitud a las Universidades de Coímbra, Lisboa y Oporto (únicas universidades oficiales en ese momento); más tarde, en 1942, a través del Decreto-Ley 32/045, de 27 de mayo; y, por último, en 1947, mediante el Decreto-Ley 36/227, de 12 de abril, que abogaba por reducir el número de exámenes de aptitud, además de incorporar pruebas orales para aquellos candidatos que no hubieran alcanzado un mínimo de 12 puntos en las pruebas escritas.

A partir de 1974, momento en el que se pone fin al periodo de dictadura en el país luso, comenzarán a desarrollarse una serie de cambios en materia de acceso. La apertura de la educación superior supondría un gran desequilibrio entre la oferta y la demanda, un hecho que trataría de subsanarse con la incorporación de los *números clausus* a partir de 1977 (Decreto-Ley 397/77, de 17 de septiembre). Además, ese curso se establecería el Año Propedéutico (Decreto-Ley 491/77 de 23 de noviembre), que sería la antesala del duodécimo año de escolarización, promulgado en 1980, a través del Decreto-Ley 240/80 de 19 de julio; este pretendía implementar una serie de materias introductorias que facultaran a los estudiantes para el acceso universitario. La realización de este curso era obligatoria hasta la puesta en marcha del duodécimo curso, cuya implementación se realizó con un doble objetivo: preparar al alumnado para el acceso universitario y dotarlo de las capacidades necesarias para la inserción en la vida activa.

Con la promulgación de la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986), se presentaron los lineamientos para una nueva fórmula de acceso que sería instaurada durante el curso académico 1988-1989 (Decreto-Ley 354/88 de 12 de octubre) que, junto al duodécimo curso, demandaba la superación de unas pruebas que evaluaran el desarrollo intelectual, el dominio de la lengua portuguesa y la madurez cultural de los candidatos (Sant'Ovaia y Costa, 2020). Esta sería la última gran propuesta previa al modelo de acceso actual, vigente desde 1998 (Decreto-Ley 296-A/98, del 25 de septiembre). Este documento, con casi tres décadas desde su promulgación, ha sufrido hasta diez modificaciones a lo largo de los últimos años, con el fin de adecuarse a los requerimientos y necesidades actuales, la última de ellas, en 2023. Atendiendo a esta ley, el acceso universitario en Portugal viene determinado por el título de Educación Secundaria. Podrán acceder al contexto de la educación superior aquellas personas que estén en disposición del título de Educación Secundaria y que acrediten capacidad suficiente para cursar los estudios de educación superior (artículo 7). Corresponderá a la Comisión Nacional de Acceso a la Educación Superior (CNAES) evaluar, seleccionar y clasificar a los distintos candidatos. Además, también se encargará de establecer el número de vacantes que puede ofertar cada una de las instituciones

Este proceso también vendrá determinado, junto al certificado de Educación Secundaria, por las pruebas de ingreso. Estas serán fijadas por cada institución que, atendiendo a la normativa vigente, no podrán ser más de tres ni menos de dos (artículo 20). Para ello, cada universidad establece, en cada uno de los itinerarios formativos, una serie de pruebas que el alumno debe acreditar ya bien sea a través de los exámenes nacionales de Educación Secundaria mediante la realización de estas pruebas, que deben realizarse

durante el año en el que se pretende concurrir al contexto universitario, o en su caso, a lo largo de los últimos dos años (Faria y Bastista, 2021). Por último, junto a las pruebas de ingreso y el título de Educación Secundaria, también se contempla la posibilidad de establecer una serie de prerequisites de acceso. Estos, que solamente se implementan en algunos itinerarios formativos, pretenden valorar las capacidades físicas, funcionales o profesionales de los candidatos.

Respecto a la selección y clasificación de los candidatos (artículos 24, 25 y 26), la normativa contempla lo siguiente: la selección está condicionada a la obtención de una calificación mínima en las pruebas de ingreso, que será de 95 puntos, en una escala de 0-200. Mientras que la clasificación de los candidatos será establecida respetando los siguientes criterios:

- La calificación final de Educación Secundaria no podrá tener un peso inferior al 40 % de la nota de admisión.
- Las pruebas de ingreso no podrán tener una ponderación inferior al 45 % de la nota de admisión.
- Los requisitos previos no podrán contar con una ponderación superior al 15 % de la nota de admisión.

Para finalizar, debemos destacar que el sistema educativo portugués también contempla otros itinerarios de acceso, como el que regula la admisión de las personas mayores de 23 años (Decreto-Ley 64/2006, de 21 de marzo). Esta modalidad pretendía flexibilizar y facilitar el acceso a las personas mayores de 23 años que, aun no cumpliendo los requisitos para acceder a través del itinerario general, estuvieran en disposición de una amplia experiencia profesional o habilidades altamente desarrolladas fuera del contexto formal (Amber y Ferreira, 2021). Solo podrán concurrir a este itinerario quienes hayan cumplido los 23 años antes del 31 de diciembre del año previo al que se celebre la prueba, y para hacerlo, deberán superar, en la universidad a la que pretende concurrir, las correspondientes pruebas de ingreso que determine la titulación por la que opta (además de cumplir con los requisitos previos, si los hubiera). A través de esta propuesta, se aboga por diversificar el perfil de ingreso a la educación superior, a la vez que se consolida el acceso a la formación permanente a colectivos no tradicionales (Mangas *et al.*, 2019).

Por lo tanto, se observa cómo la legislación educativa en materia de acceso muestra un escenario cambiante, que se ha adaptado a las distintas circunstancias sociales, económicas y políticas. Por ello, se han desarrollado medidas que han afectado directamente a las condiciones de acceso y otras que, pese a no abordarlo directamente, tuvieron una gran incidencia sobre él (Dotta *et al.*, 2019).

4. Discusión

Llegados a este punto, consideramos necesario explicar de una forma coherente y fundamentada las principales semejanzas y diferencias localizadas en nuestro estudio. Y es que, el objetivo que nos planteamos para el desarrollo de nuestro trabajo no es la simple descripción de las realidades analizadas, sino que pretendemos explicarlas de una forma racional, tratando de vislumbrar tanto el origen como las causas que las han provocado.

A simple vista, la principal diferencia que podemos localizar es la existencia de una prueba de acceso en España, en contraposición a Portugal, que aboga por incluir distintos requisitos, pero entre ellos, no se encuentra esta tipología de pruebas, un hecho que,

en ocasiones, ha puesto en duda este proceso de transición (Sant'Ovaia y Costa, 2020). En la actualidad, la recientemente denominada EBAU, mantiene su vigencia gracias al amplio consenso social con el que cuenta esta prueba.

Sin embargo, hemos de reconocer que cada vez son más sus detractores, que demandan la puesta en marcha de una prueba única en todo el territorio nacional, dado que esta medida sería la única que permitiría garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los candidatos. En la actualidad, la prueba presenta diferencias sustanciales entre comunidades autónomas, dadas las amplias competencias de las que estas disponen, un hecho que no está exento de debate dado que la calificación obtenida va a permitir concurrir al candidato a cualquier universidad del panorama nacional. Estas diferencias ponen de manifiesto cómo cada comunidad autónoma interpreta la normativa de una forma distinta, un hecho que podría evitarse si esta fuera delimitada de una forma más clara sin interpretaciones de ningún tipo (Lázaro y Barbera, 2017). Sin embargo, esta medida está aún lejos de alcanzarse, ya que ello supondría una pérdida de independencia de las competencias autonómicas y, a su vez, de su singularidad e identidad.

De cualquier forma, estamos de acuerdo en afirmar que, en la práctica, esta prueba se establece como un filtro académico y no como un elemento de selección ya que, en realidad, cuenta con una gran flexibilidad, dado que el porcentaje de estudiantes que consigue superarla es realmente elevado. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Universidades (2023), establecen que un 92,7 % de los estudiantes consiguieron superar esta prueba. Este hecho hace que el acceso a la universidad en España sea sumamente accesible, sin embargo, la admisión a algunos itinerarios formativos es mucho más restrictivo. Recordemos que la nota de acceso es utilizada como un elemento de admisión, a través de los números clausus, que se encargan de equilibrar la oferta y la demanda.

Por lo tanto, lo realmente importante no es superar la prueba, sino obtener unas calificaciones adecuadas, tanto en la mencionada prueba como en la etapa de Bachillerato, para poder ser admitido en la titulación deseada. Algo similar ocurre en Portugal, donde el acceso estaría supeditado a la obtención del título de Educación Secundaria, si bien, también es necesario que los estudiantes hayan cursado, satisfactoriamente, las pruebas de ingreso que, en última instancia, serán las encargadas de regular el proceso de admisión. Estas pruebas, cumplirán una doble función: por un lado, como es evidente, otorgan al estudiante el título de Educación Secundaria, pero a su vez, les habilita para el acceso universitario.

Como salvedad, el sistema portugués permite que aquellos alumnos que no hayan cursado durante la etapa de Educación Secundaria las materias requeridas para el ingreso a un determinado itinerario formativo puedan hacerlo, de manera individual, en la propia institución a la que se quiere concurrir. Esto es algo que no sucede en España, ya que este proceso viene determinado por la modalidad cursada por el estudiante en la etapa de Bachillerato.

Por lo tanto, nos encontramos ante un modelo de admisión que, en realidad, no garantiza que los candidatos seleccionados sean los más idóneos frente al itinerario elegido. Y es que, debemos recordar, que uno de los propósitos con los que nació el EEES fue el de formar profesionales de alta capacitación para un mercado laboral cada vez más global y dinámico (Colomo y Esteban, 2020).

Por este motivo, son muchos los investigadores, e investigaciones, que ponen de manifiesto la necesaria incorporación de pruebas o mecanismos de selección que permitan

evidenciar la idoneidad de los candidatos (Garrés y Bernabé, 2021), un hecho que, como puede parecer evidente, traería consigo una mayor restricción hacia el contexto universitario. Además, la puesta en marcha de estos mecanismos permitiría acabar con uno de los principales obstáculos a los que debe enfrentarse la universidad en la actualidad, como es el de equilibrar la oferta formativa frente a la demanda de estudiantes que, en algunas titulaciones, es muy desproporcionada (Fernández *et al.*, 2024).

En este sentido, los datos analizados son claros al respecto: algunos sectores presentan un gran desajuste entre el número de egresados y la demanda del sistema económico productivo (Urkidí *et al.*, 2020), un hecho que puede traer consigo grandes problemas, como la sobrecualificación de los titulados, *braindrain* o fuga de cerebros (Seoane *et al.*, 2020) o pérdidas económicas a manos de la Administración, que estaría realizando una inversión muy elevada para formar personas que, inicialmente, no van a encontrar acomodo laboral acorde a su preparación.

También localizamos otra diferencia, en cuanto a que el sistema portugués permite la inclusión de requisitos previos de acceso que complementen el proceso de transición, algo que, por el contrario, no sucedería en España. Este hecho, dificulta que podamos hablar, de una forma clara y concisa, de un único modelo de acceso, dado que la autonomía de estas instituciones para establecer los requisitos que estimen oportunos hace que puedan existir tantos modelos como itinerarios formativos. No obstante, hemos de reconocer que, al igual que España, Portugal presenta un modelo fundamentalmente abierto, sumamente flexible en su acceso, y un tanto más restrictivo en el proceso de admisión.

De este modo, se pone de manifiesto ese carácter humanista que ha caracterizado, históricamente, a la universidad como institución. Si bien, el propósito de la universidad no debe ser el de mantenerse inamovible frente a las nuevas exigencias sociales, sino que debe tratar de incluir el pasado en la construcción de una universidad para el futuro, que sea capaz de superar las barreras y obstáculos emergentes (Colomo y Esteban, 2020).

Donde sí apreciamos más similitudes es en la importancia que ambos sistemas otorgan al certificado de Educación Secundaria. Mientras que en España tiene un peso del 60 % de la ponderación total, en Portugal varía en función de cada institución y cada itinerario, no obstante, reconoce una ponderación mínima del 40 %. Así, destacamos el importante papel que desempeñan los centros de Educación Secundaria en este proceso, encargándose de la certificación y/o acreditación competencial del alumno en colaboración con la administración educativa.

Sin embargo, hemos de reconocer que su finalidad última es distinta, ya que mientras que en España esta titulación, en sí misma, no habilita para el acceso universitario, en Portugal sí lo hace. Además, también localizamos diferencias en lo que al periodo de obligatoriedad escolar se refiere, un tema nada baladí en nuestra investigación. En Portugal, la obligatoriedad escolar se extiende hasta los 18 años, siendo en España hasta los 16. Ello supone que todos los estudiantes portugueses, cuando finalicen su etapa de escolarización obligatoria, estarán en disposición del título que les faculta para el acceso universitario, mientras que en España no es así, ya que los estudiantes, adicionalmente, tendrán que cursar dos años más de Educación Secundaria Postobligatoria.

Por último, también es reseñable poner de manifiesto que ambos sistemas cuenten con distintos itinerarios de acceso homologados. En el caso de España, podrán acceder a la universidad las personas mayores de 25 y 45 años que no estén en disposición del título que les faculta para este fin, así como los mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia profesional en un ámbito determinado. Lo mismo en Portugal,

que contempla el acceso para mayores de 23 años, siempre y cuando estas personas hayan alcanzado la credencial necesaria para concurrir a través del sistema general de acceso.

De este modo, podemos apreciar cómo el acceso a las instituciones de Educación Superior en los sistemas analizados, presentan puntos de encuentro y, sobre todo, desencuentro, que hacen de su análisis una tarea realmente compleja, pero, sobre todo, necesaria.

5. Conclusiones

Como ya preveíamos al inicio de la investigación, hemos conseguido evidenciar diferencias significativas en el proceso de transición hacia los estudios de Educación Superior en los sistemas educativos analizados. Como puede parecer lógico, dos contextos como los aquí analizamos, que presentan divergencias desde el punto de vista histórico, social y administrativo, también van a evidenciar disimilitudes en el plano pedagógico. En este sentido, no podemos obviar que el contexto es crucial y tiene una gran relevancia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas.

De este modo, observamos cómo España apuesta por un modelo muy arraigado, en torno a una prueba de acceso que está vigente desde la década de los años 70 del pasado siglo y que, sin lugar a duda, cuenta con un gran consenso social, gracias a la gran flexibilidad que presenta, respetando, escrupulosamente, dos de los principios básicos del sistema educativo español: derecho a la educación e igualdad de oportunidades. En cambio, Portugal, pese a haber contado con esta tipología de pruebas, ha abogado por eliminarlas, centrando sus políticas en unas pruebas de ingreso que, junto al expediente académico, forman el eje transversal de sus políticas de admisión. A este respecto, llama la atención cómo las universidades portuguesas cuentan con una mayor autonomía que las españolas, algo un tanto paradójico si tenemos en consideración que este último está plenamente descentralizado. Esto es debido, al cambio de tendencia que está experimentando el país luso que, con el paso de los años, ha pasado de un control vertical a un control horizontal, con una clara predisposición hacia la descentralización educativa.

Si bien, también reconocemos algunos puntos de encuentro, fruto de las nuevas tendencias impulsadas por la globalización, que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más específica, en el contexto educativo. Así, podemos observar cómo ambos sistemas presentan un modelo abierto, carente de restricciones, más allá de las propias capacidades de los estudiantes. Tanto España como Portugal han apostado por no restringir el acceso a la universidad, democratizando sus políticas, lo que ha supuesto el paso de una universidad de élite a una universidad de masas.

Esta democratización, responde, en buena medida, a la necesidad de incrementar la formación de la sociedad, en pos de alcanzar unas mayores cotas de desarrollo. Y es que la formación universitaria es una de las principales apuestas de Europa para potenciar la calidad de vida de sus ciudadanos y para convertirla en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, tal fue expresado en la Estrategia de Lisboa (2010). Sin embargo, esta apertura de la Universidad a una, cada vez más heterogénea población estudiantil, choca con uno de los principales propósitos con los que nació el EEES, que no es otro que el de formar profesionales capacitados para desenvolverse en un mercado laboral cada vez más complejo y emergente. Este carácter germánico y humanista por el que apuestan los sistemas educativos de España y Portugal en lo que a sus políticas de acceso se refiere, nada tiene que ver con la realidad de un mercado laboral, cada vez más competitivo y profesionalizado.

6. Referencias

- Abad, E., Monistrol, O. Altibarras, E. y Sidrach, A. P. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13 (1), pp. 32-40. <https://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-clinica-35-articulo-lectura-critica-literatura-cientifica-S1130862103737796>
- Amber, D. y Ferreira, J. (2021). Retomar un sueño antiguo. Análisis biográfico-narrativo de la experiencia universitaria en la madurez. *Revista Conhecimento Online*, 1, 26-47. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2348>
- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz, C., Constante-Amores, A. y Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XX1*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017a). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education (NJCIE)*, 1 (1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.7577/njcie.1929>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017b). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada. Pistas para investigadores noveles. *RELEC*, 7 (9), 39-56.
- Casanova, J., Bernardo, A. y Almeida, L. (2021). Difficulties in academic adaptation and intention to dropout of students in the first-year of Higher Education. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8 (2), 211-228 <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Colomo, E. y Esteban, F. (2020.). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y Social Europeo y al comité de las regiones, de “18.1.2022”, sobre una estrategia europea para las universidades [COM (2022) 16 final].
- Dotta, L.T., Lopes, A. y Leite, C. (2019). El movimiento hacia el acceso a la educación superior en Portugal de 1960 a 2017: un análisis ecológico. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27 (146), s.p. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>
- Egido, I. (2019). Profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea. En Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.): *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid* (pp. 41-55). Comunidad de Madrid.
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esquivel, N. H. (2003). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *CIENCIA ergo-sum*, 10 (3), 309-320. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7321>

- European Commission (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Publications Office of the European Union.
- Faria, L. y Batista, C. (2021). (A)simetrias de gênero no acesso ao esporte no ensino superior público. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 43, e005121. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e005121>
- Fernández-Rodríguez, C. A., Lacruz-Pérez, I., Arenas-Fenollar, M. C. y Tárraga-Mínguez, R. (2024). ¿Ha aumentado el interés por estudiar Medicina tras la pandemia? Un análisis de los datos sobre solicitudes de admisión al grado universitario en Medicina en España. *Educación Médica*, 25(1), 100864. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100864>
- García, E. (2016). Governance in educational institutions in Portugal. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 5(1), 17-22. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.156>
- Garres, F.J y Bernabé, M.M. (2021). Las pruebas de acceso a enseñanzas superiores de música en España: punto de encuentro/desencuentro entre profesorado y alumnado. *Per Musi*, 4, e214116. <http://dx.doi.org/10.35699/2317-6377.2021.34052>
- Gómez, T. y Rumbo, B. (2022): La estrategia discursiva sobre la empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: propósito y desafío en la configuración de los planes de estudio. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 140-153. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4221> <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 33-46. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/226>
- Hilker, F. (1964). *La Pédagogie Comparée*. Institut Pédagogique Nation.
- Jassuipe, J.M., Albuquerque, P. y Gomes, A. (2020). Ensino técnico-profissional como alternativa para as limitações de acesso ao ensino superior Coimbra–Portugal (1948–1974). *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), pp. 135-146. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.09>
- Lázaro, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 271–280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- Lázaro, J. y Barbera, C. (2017). Análisis de la prueba de lengua castellana y literatura que da acceso a la universidad: Comparación entre las comunidades autónomas. *Bordón*, 69 (3), 175-195. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>
- Mangas, C., Lopes, S., Ferreira, P. y Beato, I. (2019). Ingressar no ensino superior depois dos 23 anos: oportunidades e motivações. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 36-52. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5943>
- Meyer, J.W. y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.12.2006.7423>

- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del Sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. Secretaría General técnica del Ministerio de Universidades.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8, 336-34. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Revesado Carballares, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32 (julio-diciembre), pp. 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- Revesado Carballares, D. y Gutiérrez Rodríguez, D. (2023). Políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente en España y Portugal. Un estudio comparado. *Papeles Salmantinos de Educación*, 27, pp. 97-124. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/935>
- Revesado Carballares, D., Montenegro, J., & García Redondo, E. (2023). El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado. *Revista De La Educación Superior*, 52(207), 71-88. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2567>
- Sant'Ovaia, C. y Costa, E. (2020). Os testes nacionais como instrumento de ação pública no sistema educativo português: processos de “problematização” e de “preconização”. *Currículo sem fronteiras*, 20 (1), 171-189. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.10>
- Seijas Villadangos, E. (2023). La prueba de acceso a la Universidad como pieza esencial del sistema educativo. *Revista de Derecho Político*, 118, 79-119. <https://doi.org/10.5944/rdp.118.2023.39100>
- Seoane, F., Martínez, M. y Vicente, M. (2020). Fuga de talento en la investigación española sobre Comunicación: percepción de los investigadores españoles en el extranjero. *Profesional de la información*, 29 (4), e290433. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.33>
- Steiner, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Urkidi Elorrieta P., Losada Iglesias D., López Ramos V. y Yuste Tosina R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>

14



La Formación Profesional como puerta de la profesionalización femenina. Mito o realidad

The Professional Formation as a gateway to female professionalization. Myth or Reality

Carlos Sánchez Muñoz*;
Ana María Martínez-Martínez**;
Anabel Corral Granados***;
María José Morales Gázquez****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.39543

Recibido: **25 de enero de 2024**
Aceptado: **6 de abril de 2024**

* CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ. Departamento de Educación, Universidad de Almería **Datos de contacto:** E-mail: csm864@ual.es

** ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ: Departamento de Educación, Universidad de Almería. **Datos de contacto:** E-mail: amm871@ual.es

*** ANABEL CORRAL GRANADOS: Departamento de Educación, Universidad de Almería. **Datos de contacto:** E-mail: acg287@ual.es

**** MARÍA JOSÉ MORALES GÁZQUEZ: Departamento de Enfermería, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. **Datos de contacto:** E-mail: mariajose.morales@ulpgc.es

Resumen

En este artículo se trabaja la evolución de la Formación Profesional en España desde mediados del siglo XX a la actualidad, destacando su papel como elemento modificador ante las cuestiones de discriminación femenina en lo referente a especialización y grado de profesionalización. Tras una primera contextualización sobre la importancia de la Formación Profesional para solventar los problemas de desempleo y la falta de industrialización que caracterizaban a España durante el franquismo, se aborda la integración de la mujer en la Formación Profesional a mediados del siglo XX, destacando los obstáculos socioculturales y económicos que enfrentaron. Se menciona la creciente presencia femenina en estudios de oficios, con 47 centros que permitían la presencia femenina, aunque persistían estereotipos de «profesiones de mujeres». En las décadas posteriores, se observa una lenta integración femenina en ciertas disciplinas de Formación Profesional, pero persiste la tendencia de elección según roles de género. El texto continúa realizando un análisis de la presencia femenina en la Formación Profesional en la actualidad, en diferentes disciplinas, evidenciando estereotipos persistentes. Se añade a esta situación la importancia de superar las barreras de género y de promover la igualdad de oportunidades en el ámbito laboral. Para ello se aboga por una reevaluación de la división de las especialidades de forma que se elimine la discriminación en unas y otras atendiendo únicamente al género. Finalmente, se explora la incidencia de la formación de la mujer en el mercado laboral, destacando las desigualdades en términos de empleo, remuneración y condiciones laborales. Contra lo que se propone un cambio en la percepción de las profesiones y la importancia de la formación integral donde la Formación Profesional es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. El texto concluye con la necesidad de un compromiso social para superar estigmas y lograr una verdadera igualdad en el ámbito laboral.

Palabras clave: Formación Profesional; Mujer; Empleo; Educación

Abstract

This article deals with the evolution of Vocational Education and Training (VET) in Spain from the mid-twentieth century to the present, highlighting its role as a modifying element in the face of issues of female discrimination in terms of specialization and degree of professionalization. After a first contextualization of the importance of Vocational Training to solve the problems of unemployment and lack of industrialization that characterized Spain during the Franco regime, the integration of women in VET in the mid-twentieth century is addressed, highlighting the socio-cultural and economic obstacles they faced. Mention is made of the growing female presence in vocational studies, with 47 centers that allowed female presence, although stereotypes of "women's professions" persisted. In later decades, a slow integration of women in certain vocational training disciplines was observed, but the tendency to choose according to gender roles persisted. The text continues with an analysis of the female presence in vocational training today, in different disciplines, highlighting persistent stereotypes. It adds to this situation the importance of overcoming gender barriers and promoting equal opportunities in the workplace. To this end, a re-evaluation of the division of specialties is advocated in order to eliminate discrimination in some specialties based solely on gender. Finally, the incidence of women's training in the labor market is explored, highlighting inequalities in terms of employment, remuneration and working conditions. Against which it proposes a change in the perception of professions and the importance of comprehensive training where vocational training is essential to ensure equal opportunities. The text ends with the need for a social commitment to overcome stigmas and achieve true equality in the workplace.

Keywords: Vocational Training; Woman; Employ; Education

1. Introducción

La relación entre educación, equidad de género y entorno laboral es un tema crucial en la sociedad contemporánea. A medida que avanzamos en el siglo XXI, persisten desafíos arraigados en la discriminación de género, destacando en ellos la importancia de una reflexión profunda sobre el sistema educativo y su influencia en la configuración de roles y oportunidades profesionales.

La educación, lejos de ser simplemente un medio para adquirir conocimientos, desempeña un papel fundamental en la construcción de identidades y aspiraciones. Además, por su potencialidad y capacidad para obtener resultados, se postula como medio idóneo en la resolución de problemáticas sociales. En este contexto, la Formación Profesional se ha situado, desde el siglo pasado, dentro del sistema educativo como un agente de particular relevancia en lo que se llamó «formación en oficios», ya que se entiende como primera toma de contacto de las generaciones más jóvenes de cada etapa con las profesiones (Cabana y Freire, 2018) y, con ello, con el ámbito laboral.

Sin embargo, la distribución de género según las especialidades de la Formación Profesional, desde su inicio, ha mostrado que la influencia de diferentes factores sociales y culturales tenían un peso decisivo en la elección. En especial, se dejó de manifiesto la relación directa entre las profesiones y el género; una cuestión que, lejos de atender a los criterios de empleabilidad, mostró la deficiencia de su aplicación en lo relativo a igualdad y efectividad del sistema educativo, pero también, del propio mercado laboral.

En torno a esta situación, la compleja función de la Formación Profesional y su reflejo como reproducción de la división social y laboral existente se estableció como una constante que se mantiene hasta la actualidad. La dicotomía entre las habilidades de hombres y mujeres para la realización de trabajos continúa como eslabón de la cadena de desigualdades de género que se enuncia y transmite desde la educación secundaria y sus itinerarios de formación.

El marco educativo en general, y específico a lo que se refiere a este nivel, es, por tanto, una realidad clave que ha necesitado y necesita de reformas integrales en lo relativo a las cuestiones de género e igualdad. Unos componentes que deben trabajarse transversalmente, desde las distintas disciplinas y a todos los niveles, con la intención firme y precisa de eliminar las barreras que se han mantenido en post de brindar las mismas oportunidades, obviando juicios derivados de cuestiones vanas como el género o la clase social (Montané, 2011).

Si bien es cierto que la consecución de la equidad entre género en el ámbito laboral no puede lograrse únicamente a través de reformas educativas, también lo es que este campo tiene una función de gran relevancia para ello. De igual forma, el sistema productivo también debe modificarse en aras de lograr una igualdad de oportunidades, ya sea desde el ámbito de la especialización o en el crecimiento y desarrollo de la labor profesional en todas las esferas existentes, dejando al margen las restricciones hacia la mujer (Maldonado, 2015).

Como puede verse, los enlaces entre educación e igualdad de género son destacables, a lo que se une la importancia en el desarrollo de la Formación Profesional como realidad de constitución de profesionales especializados que se van a incorporar al mercado laboral (Climent, 1997). Las metas establecidas para ello y su incidencia, desde su integración en el sistema educativo, son un contexto a analizar desde su inicio y, especialmente, desde la integración de la mujer en estos estudios y especialidades.

En este contexto, el análisis y las reflexiones de este artículo se centran en los estudios de Formación Profesional, tratados desde el siglo XX, como puerta del acceso de la mujer a la especialización y, con ello, al mercado laboral. Asimismo, se trata de estos estudios como la solución para los problemas de desempleo existentes en España (Alves, 2008). Posteriormente, se utiliza un enfoque histórico basado en la revisión tanto de las disposiciones legales como de las fuentes históricas que tratan de la Formación Profesional y de su importancia para la igualdad de oportunidades en formación y en la entrada al mercado de trabajo (Casanova, 2003). Para ello se continúa con el estudio del papel que desempeña la mujer en su acceso a los estudios de este nivel, teniendo en cuenta cuáles son las disciplinas donde se inició su integración y los datos de matriculación. De igual forma, se establecen los motivos de elección de las especializadas y las causas por las que se realizaban estos estudios, destacando entre estas la determinación del rol de la mujer en unas y otras especialidades.

Para analizar la posición femenina en la Formación Profesional actual se realizan enlaces entre la evolución y modificaciones que se han realizado en estos estudios, partiendo desde la premisa de la perpetuación de los roles de género determinados por la especialización en según qué áreas. En este sentido es necesario tener en cuenta las necesidades del mercado laboral y la irrupción de elementos clave como las nuevas tecnologías. Asimismo, a continuación, se presenta la directa relación entre la Formación Profesional y los sectores más industriales, donde la presencia femenina presenta bajos índices (Rial *et al.* 2011).

Se finaliza con el estudio de la incidencia de las normativas sobre la integración de la mujer y la igualdad en derechos dentro de las diferentes profesiones.

2. La importancia de la Formación Profesional en la sociedad española del siglo XX

La Formación Profesional en el siglo XX estuvo marcada, principalmente desde mediados de siglo, por su salida a la palestra como solución y como componente de creación necesaria con el que luchar contra los problemas de desempleo y de retraso en la industrialización que caracterizaban a España en esta época. Su proceso de evolución estuvo anclado a las variaciones, en cuanto a leyes se refiere, que respondían e iban estableciendo nuevos caminos y aspectos presentes en línea con las necesidades en la sociedad del momento a las que dar respuesta (Vallejo *et al.*, 2017).

Como momento significativo, fue en los años 1966 y 1967 cuando hubo un amplio aumento de interés de la población en estos estudios, lo que supuso que, en que cada curso, fueran más los jóvenes que optaban por su realización. Por lo tanto, la matriculación en Formación Profesional creció ampliamente (Sánchez, 2020). Si bien es cierto que esta situación solo se produciría durante un lustro y que, aunque sí existía un gran número de matrícula, teniendo en cuenta que no eran la opción principal para los jóvenes, las cifras acabaron por estancarse e incluso amenazaron con decrecer ya entrada la década de los 70.

Fue precisamente en 1970 cuando se aprobó la Ley General de Educación (LGE) (BOE, 1970) pero su puesta en marcha necesitó de varios años hasta que se pudieron llevar a la práctica las modificaciones y pretensiones que presentó. Esta norma supuso el inicio de la ruptura con el modelo anterior, aunque eso sí, de manera progresiva, lo que dio lugar a la convivencia entre el plan nuevo y los estudios en periodo de extinción.

Para la entrada en vigor de la normativa en lo referido a Formación Profesional y la posterior puesta en marcha, se añadió el Decreto 2.459/1970 (BOE, 1970) donde se dictaminaron dos cursos que servirían de puente entre los alumnos sin título de Bachiller Elemental y aquellos con edad para acceder, pero con niveles excesivamente bajos como para poder asimilar las materias que se impartían en esta formación. Estos cursos eran el de adaptación y transición que permanecieron hasta la extinción total de la Formación Profesional Industrial (FPI) (BOE, 1955). El comienzo de estos itinerarios hizo que la matrícula en el curso 1971-72 aumentase considerablemente, al volver a abrir el camino educativo a quienes no contaban con poder continuar sus estudios.

A nivel general, a lo largo del territorio nacional, la implantación del primer grado de Formación Profesional y de los cursos de adaptación y transición durante el curso 1972-73 se tradujo en un incremento paulatino de los matriculados. Se conformaron cifras muy positivas con respecto a su efectividad que fueron aumentando progresivamente según se fueron instaurando. Asimismo, a la vez, se establecieron los siguientes cursos formativos, como el segundo grado, aunque la puesta en marcha de estos estudios no fue definitiva hasta el curso 1975-76, con la aprobación del Decreto 995-197429 (BOE, 1974), en especial de su disposición transitoria primera.

Es precisamente en este curso cuando se registraron los mayores índices de matriculación donde la inscripción en Formación Profesional aumentó en un 30,5 %. Sin embargo, estas cifras no se mantuvieron y, a partir del ecuador de la década, comenzaron su descenso. Distintos autores como García y Lorente (2015) apuntan a que esta variación de cifras se debe a las actitudes sociales frente a estos estudios. En su inicio, existió la creencia de que la Formación Profesional resolvería los problemas de formación y empleo de los que la sociedad adolecía; mientras que, una vez constituidos estos estudios, la dejadez y dificultades a los que debieron enfrentarse hicieron que este interés decayese y se terminara por estancar.

También es de obligada referencia, para entender este gran aumento de la población estudiantil, el hecho de que en este curso y el siguiente, 1976-77, se produjeron las extensiones en cuanto a la obligatoriedad de los estudios, es decir, se aumentó la edad hasta la que era obligatorio estar escolarizados. La primera modificación agregaba que, si no se realizaban estudios de Bachillerato Unificado Polivalente, se obligaba a cursar la Formación Profesional; y, al año siguiente, la obligatoriedad de escolarización aumentó hasta los 15 años. Aunque es cierto que estas directrices no se cumplieron de forma absoluta, es innegable que supusieron un incremento de matriculación de proporciones considerables.

Aún con todas las cuestiones aquí expuestas, que explican el incremento de matrículas en estos estudios, la Formación Profesional continuó con un número de alumnos menor que otros niveles y ramas del sistema educativo. Por lo que, durante los años de transición a la democracia, la inversión para la promoción y mejora de la Formación Profesional en toda la geografía española estuvo a la orden del día.

3. La integración de la mujer en los estudios de Formación Profesional

A mediados del siglo XX se produjo un cambio significativo en la Educación y en la profesionalización que se tradujo en una ligera integración de las mujeres en los estudios secundarios y en aquellos relacionados con la técnica y la Formación Profesional. Desde

la propia legislación se promulgó un intento de equidad en el ámbito laboral entre hombres y mujeres que se vio representado por la aprobación de la Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer que recogía que «en las mismas condiciones que el hombre, la mujer puede participar en oposiciones, concurso-oposiciones y cualesquiera otros sistemas para la provisión de plazas de cualesquiera Administraciones públicas. Asimismo, tendrá acceso a todos los grados de enseñanza» (BOE, 1961, p. 11.004).

Esta situación, que se fue dando de una manera lenta y paulatina, estuvo ligada a distintas causas y factores con gran incidencia en el papel de la mujer y en su rol social. Las investigaciones de diferentes autores como las propuestas por Borreguero (1967) proponen a su respecto una división entre los motivos socioculturales, los económicos y los que dependen de la orientación hacia una profesión. Las causas socioculturales se centran, principalmente, en los prejuicios relativos a la mujer en el mundo del trabajo dejando de lado su presencia y reduciendo esta a la labor doméstica. Vinculados a estos se posicionaban los motivos económicos escudados, por un lado, en la preferencia para que fuese el hijo el que estudiara y, por el otro, en el ahorro que la permanencia en casa de la hija suponía frente a matrículas, recursos y gestiones relativas a la formación educativa.

El caso de la orientación era más complejo y venía dada precisamente por la creencia de la restricción de las funciones de la mujer al círculo familiar y la posición, generalmente paterna, hacia la formación de las hijas. Frente a esta creencia fueron surgiendo poco a poco distintas tendencias que manifestaban la necesidad de implementar la importancia de la formación de la mujer para integrarse en el mundo laboral. Una integración que no solo debía darse en los puestos más bajos y sin especialización. El objetivo claro era contribuir al desarrollo integral, personal y social femenino (Tobío, 1998).

Mención aparte merece la cuestión de las enseñanzas universitarias cuyo papel en la formación femenina no puede pasarse por alto y que reflejaba distintas valoraciones sociales sobre su realización por uno y otro género. Mientras que para el género masculino la carrera universitaria suponía el acceso al sistema productivo en puestos superiores con retribución económica más alta, solo el 50 % de las mujeres con estudios universitarios ejercían profesionalmente. La realización de una carrera universitaria solo determinaba que contaban con un mayor nivel cultural (Laorden y Giménez, 1978).

Volviendo al ámbito que nos ocupa, a estas causas generales relacionadas con el contexto inmediatamente directo, el familiar, se unía la escasez de centros de Formación Profesional cuya oferta incluyera plazas para alumnas. Asimismo, las disciplinas ofertadas también contaban con diferentes prejuicios que se traducían en lo que se llamaron «profesiones de hombres», dejando a la Sección Femenina encargada de la mujer (Richmond, 2003).

«Las Escuelas de Formación Profesional forjan hombres, según el modelo oficial del Régimen: el mensaje político tradicional se atribuía al Ejército el mérito de 'hacer hombres' se traslada, en los sesenta, a este tipo de formación. Su equiparación, en el género femenino, se encuentra en los cursos de la Sección Femenina para preparar mujeres» (Paz y Coronado, 2005, p. 11).

En total, en la década de los 60, según los datos mantenidos y atendiendo a su reconocimiento por el Ministerio de Educación y Ciencia (Borreguero, 1967), los centros femeninos españoles dedicados a la formación en oficios eran un total de 33; divididos

por su dirección en: 17 dirigidos por la iglesia, seis por la Organización Sindical, cuatro de la Sección Femenina de FET y de JONS y cinco de titularidad privada. Unidos a estos, desde 14 centros de Formación Profesional Industrial se permitía el acceso a alumnado femenino (Dávila *et al.*, 2014). Lo que hizo un total de 47 centros de Formación Profesional donde se permitió el acceso femenino a la formación de oficios. Aunque eso sí, las plazas para mujeres se repartían entre las ramas de corte y confección, cerámica y abaniquería, peluquería y cosmética, delineación, electrónica, textil, electricidad, ayudantes de laboratorio y escaparatistas. En el mercado laboral, la mano de obra femenina se repartía principalmente en el ámbito agrícola, la industria y los servicios en el hogar (Gallego, 1983).

Si continuamos avanzando en el tiempo, en las décadas siguientes, setenta y ochenta, se puede observar que la integración del alumnado femenino fue ocurriendo paulatinamente. Para ello es necesario analizar los datos de las dos normativas de Formación Profesional (Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) (BOE, 1955) y Ley General de Educación (BOE, 1970) que convivieron durante la primera de estas décadas. En el plan en extinción la presencia femenina sería muy reducida, mientras que en el plan nuevo habría un amplio incremento que iba en consonancia con el crecimiento total del número de matriculaciones en estos estudios.

Tabla 1.
Alumnado de FP en centros Estatales en el curso 1975-76

TOTAL: 120.112 ALUMNOS			
	Plan nuevo	Plan en extinción	
		Oficialía	Maestría
TOTAL	85.608	18.894	15.610
HOMBRES	61.688	17.496	14.588
MUJERES	23.920	1.398	1.022

Nota: Tomado de *La Formación Profesional en Almería durante la Transición* (p. 127) de C. Sánchez, 2020. Elaborado a partir de los datos extraídos del informe de escolarización de la FP del Instituto Nacional de Estadística (INE).

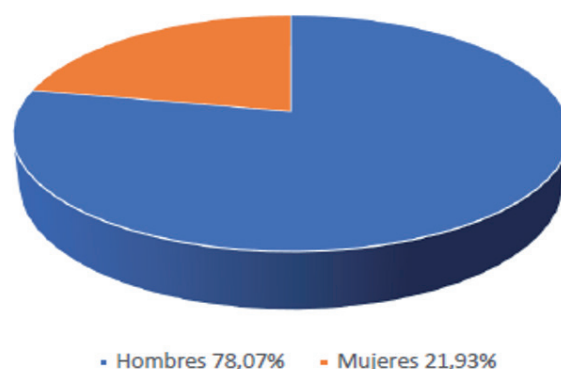


Gráfico 1. Alumnado estatal de FP por sexos curso 1975-76. Nota: Tomado de *La Formación Profesional en Almería durante la Transición* (p. 127) de C. Sánchez, 2020. Elaborado a partir de los datos extraídos del informe de escolarización de la FP del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Sin embargo, solo lo haría hacia algunas de las disciplinas y, con ello, hacia ramas de la producción muy concretas. La característica principal fue la reproducción de lo que se habían considerado roles femeninos, pudiendo así afirmarse lo propuesto por Rivera *et al.* (1984) al entender que la Formación Profesional era el reflejo de la división de social y de género que ocurría también en el terreno laboral

Como puede verse, el vínculo entre la Formación Profesional y la mujer va mucho más allá de lo relacionado con la formación académica, ya que también tuvo incidencia en la temática sobre la igualdad social y la igualdad de oportunidades profesionales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que frente a las elecciones femeninas personales también se encuentra una clara influencia de los factores sociales, familiares, culturales y de género propios del contexto individual; lo que marca de manera determinante la disposición por unas ramas concretas.

Sobre la decisión por las ramas se encuentran distintas teorías donde destaca el trabajo de Rivera *et al.* (1984) en cuya encuesta realizada se respondía a los motivos de elección de las distintas ramas de Formación Profesional. En este estudio quedó de manifiesto que se habían interiorizado los roles dentro del ámbito familiar y la réplica de lo realizado por otras mujeres de este, siendo una clara reiteración y perpetuación de los roles de género. Una posición enfocada al servicio y cuidado al que se había reducido el papel femenino y que solo se rompía en pocas ocasiones. Por lo tanto, y atendiendo a la existencia de cierta presión familiar y social, resultaba más difícil la ruptura con el estigma presente. Una cuestión que se apoyaba más aún en las facilidades o, la falta de oposición, especialmente paterna, para formarse en las ramas más relacionadas con el género femenino y esta realidad. A esto se sumaba la orientación desde los centros educativos de EGB que aconsejaban la dedicación femenina hacia esta línea de estudios, la Formación Profesional y, con ella, de las ramas generalmente con mayor incidencia en las alumnas.

Otro gran aspecto a tener en cuenta para esa elección era la existencia o ausencia de oportunidades laborales que se encontrarían al finalizar la formación. En los casos de las ramas entendidas como más relacionadas con la mujer existía la posibilidad de llegar a puestos superiores y con mayor remuneración. Una situación que distaba mucho en los casos contrarios donde ocupaban los puestos más básicos, en los que la remuneración era menor y, donde la brecha salarial con respecto al hombre aún se hacía más incipiente (Merino, 2020).

Desde el área política también se establecieron conexiones en torno a la posición que ocupaba la Formación Profesional y su desempeño en la modificación del rol femenino. La tendencia hacia esos estudios y su utilización como elemento para la igualdad era más común que fuera implementada por los partidos de izquierdas, determinada por la conciencia de la clase trabajadora y su orientación ideológica (Coraggio, 2016).

De igual manera, en el ámbito universitario la presencia femenina también se implementó durante las décadas de los setenta y ochenta, aunque el porcentaje masculino continuaba siendo mayoritario, 38 % frente al 62 % (López de la Cruz, 2002). En esta realidad, también pesaba el ideario social sobre las profesiones que correspondían a uno u otro género. Por lo tanto, el establecimiento de los modelos profesionales no era exclusivo de los estudios de Formación Profesional, sino que se extendía al ámbito educativo en general. Las cifras de alumnado femenino en la especialización, Formación Profesional y educación universitaria eran similares, aunque algo menores en el primero de estos ámbitos como muestran los siguientes gráficos.

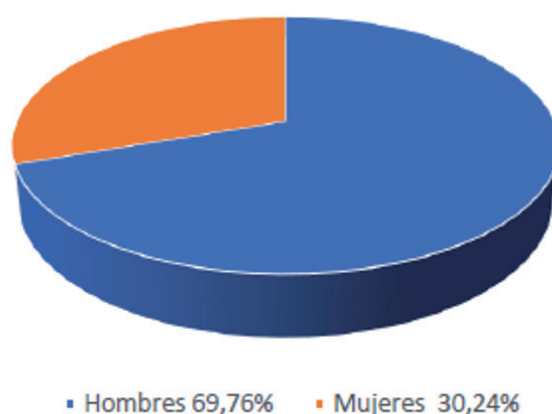


Gráfico 2. Alumnado Estatal de Formación Profesional por sexos (curso 1979-1980). *Nota:* Tomado de *La Formación Profesional en Almería durante la Transición* (p. 151) de C. Sánchez, 2020. Elaborado a partir de los datos extraídos del informe de escolarización de la FP del Instituto Nacional de Estadística (INE).

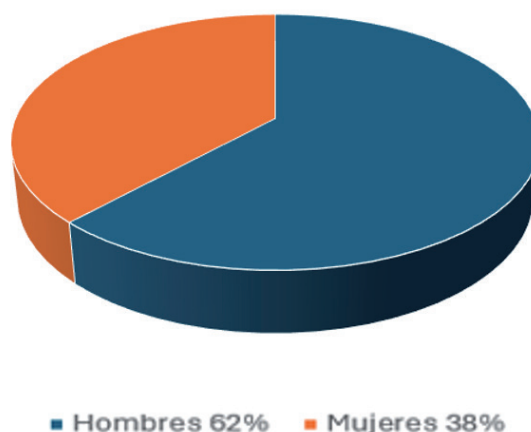


Gráfico 3. Alumnado femenino en enseñanzas universitarias (finales década de los 70). *Nota:* Elaboración propia a partir de los datos extraídos de *La presencia de la mujer en la universidad española* (p. 6) de L. López de la Cruz (2002).

En consecuencia, la posición de la Formación Profesional y su papel en la reproducción de la segregación social y en la distribución del empleo no solo debe entenderse como una cuestión a resolver por estos estudios, sino que también es necesaria una modificación completa del sistema educativo que englobe a todos los niveles de estudios y que solventara las deficiencias existentes. El primer paso propuesto por diferentes sectores es la transformación de los estudios de educación secundaria en un marco que combine los trabajos teóricos y prácticos (Yanes y Ries, 2013). La propia segmentación que se produce en la decisión de modalidades en edades tan tempranas es una cuestión crucial (Ducca-Cisneros, 2018) donde aplicar medidas que resuelvan las desventajas femeninas en la elección. Llevar esto a la práctica significaría garantizar la igualdad de oportunidades para ambos géneros en la profesionalización y, con ello, en el ámbito profesional.

4. La mujer en la Formación Profesional actual

La permanencia de distintos estigmas en situaciones como el acceso a las familias profesionales o a los distintos puestos de trabajo es una realidad que se mantiene en la sociedad actual. Las investigaciones al respecto aún no son muy numerosas (Millán *et al.*, 2015), pero, cada vez más, se atiende a esta situación desde disciplinas tan claves como la sociología, la historia o con las propias del ámbito económico, dejando de manifiesto la incidencia que los estudios de la mujer han abierto en los últimos años.

Los estudios realizados a lo largo del ámbito europeo muestran una gran diferencia en el mercado laboral femenino entre unos países y otros aun en la actualidad. España se sitúa en aquellos con peores resultados inducidos por la desigualdad entre hombres y mujeres. Esto se explica por las políticas de austeridad y crisis que han supuesto la implementación de recortes, principalmente económicos, y la inexperiencia en la puesta en marcha de políticas de igualdad (Mariño y Rial, 2019).

La UNESCO (1998) marcó a finales de los noventa la igualdad de trato o no discriminación en el acceso a la educación y a la Formación Profesional como uno de sus objetivos fundamentales. Sin embargo, aún en la actualidad, las investigaciones han dejado de manifiesto que continúa habiendo discriminación y desigualdad tanto en el acceso como en la remuneración. La paridad entre especialistas, resultado del propósito pretendido, choca de frente con una realidad donde las ocupaciones femeninas hoy continúan estando marcadas por distintas disciplinas y continúan mayoritariamente en algunos ámbitos.

Asimismo, las exigencias del sistema, especialmente en los puestos de mayor responsabilidad, permiten afirmar que hombres y mujeres no compiten en un mismo mercado de trabajo, tanto en lo referido a oferta como en la demanda. Los motivos para esta situación son diversos, destacando entre ellos la maternidad o la conciliación familiar y sus principales efectos: la brecha salarial, el porcentaje de contratos a tiempo parcial y la dificultad de compaginar el trabajo de ambos progenitores que suele relegar a la mujer a las labores del hogar durante los primeros años de vida de los hijos (Sabater, 2014).

Desde el ámbito puramente académico, según las investigaciones llevadas al cabo sobre el tema por Silvestre (2012), Vicente *et al.* (2010), Ibáñez (2008) y Canales (2006), los distintos itinerarios de formación en España, en la actualidad, continúan manteniendo la tendencia femenina hacia el campo de las humanidades y las letras mientras que la orientación masculina se direcciona hacia las áreas científico-tecnológicas. Una división que mantiene la segregación en el ámbito laboral, que se transmite a través de las aptitudes contenidas en el currículum escolar al incidir directamente en la elección por las disciplinas a las que se consigue el acceso desde esas vías. Un escenario que se mantiene desde edades muy tempranas, ya que es en ellas, como ya se ha apuntado, cuando deben decidirse qué estudios se cursarán.

Anteriormente se hablaba de la integración de la mujer en la Formación Profesional y sus primeros pasos oficiales en la década de los sesenta, aún en la actualidad se confirma y mantiene la tendencia femenina hacia ciertas profesiones. Un hecho que conforta el balance realizado desde las trayectorias académicas y de formación escogidas, hasta lo que ocurre durante la inserción en el mercado laboral y los diferentes sectores de este.

La presencia femenina ha sido, desde sus inicios, claramente inferior en el caso del alumnado propio de la Formación Profesional. Si bien es cierto que, actualmente, esta situación se ha modificado, aún continúan existiendo diferenciaciones entre distintas especialidades y, con ello, en los sectores laborales relacionados. Como ya se apuntaba,

la idea social mantenida, acerca de la idoneidad de las distintas profesiones en función del género, ha sido un hándicap a superar que ha influido considerablemente en las elecciones y en lo que se consideraba adecuado de cursar para cada género.

La conservación de estos roles y la aceptación resultante en ello ha supuesto la continuidad discriminatoria de las mujeres hacia el desempeño de los puestos laborales, especialmente en lo concerniente a los sectores industriales y técnicos. Una realidad que se ha conceptualizado bajo la denominación de «inseguridad ocupacional» y que se une al hecho de que «la invisibilidad de esta problemática es en sí una de las mayores barreras hacia la consecución de la igualdad plena en estos sectores» (Mariño y Rial, 2019, p. 269). Este hecho se postula como un amplio obstáculo determinante que empuja a las alumnas a escoger aquellas profesiones con más salidas y mejor desempeño para ello.

En epígrafes anteriores dejábamos de manifiesto la oferta hacia la mujer presente durante estas décadas en los estudios de Formación Profesional. En la actualidad y pese a la eliminación de limitaciones en el acceso, las tasas de matriculación siguen en línea con este primer acercamiento de la mujer hacia la profesionalización, lo que se manifiesta en altos porcentajes femeninos en estas mismas disciplinas, según lo recogido por Mariño y Rial:

«Ciclo de imagen personal (con un 93,9 % en grado medio y un 96,1 % en grado superior); textil, confección y piel (con un 87,7 % en grado medio y un 88,7 % en grado superior); servicios socioculturales y a la comunidad (un 85,7 % en grado medio y un 89,2 % en grado superior); sanidad (con un 73,0 % en grado medio y un 73,2 % en grado superior), y administración y gestión (con un 63,4 % en grado medio y un 65,8 % en grado superior)» (Mariño y Rial, 2019, p. 254).

Como puede verse, en los datos anteriormente reflejados, durante mucho tiempo y hasta la actualidad, se han perpetuado y mantenido los estereotipos en la profesionalización. A lo que se suma, como elemento a tener en cuenta, que la especialización desde el ámbito universitario también ha seguido líneas semejantes.

Lo que además arrastra y conserva la existencia de otras problemáticas como la brecha salarial, pero, especialmente, lo que se ha llamado la feminización o masculinización de las profesiones. Un hecho que, unido a los elementos ya tratados, dificulta la validación y el reconocimiento hacia la mujer en el ámbito profesional.

Las posibilidades surgidas como resultado de la irrupción y desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización han supuesto un cambio significativo en este terreno. Los nuevos requisitos laborales que necesitan de capacidades comunicativas han vuelto a sacar a la palestra la importancia de habilidades que se han considerado más propias de los sectores femeninos (Sallé y Molpeceres, 2010).

La necesidad de respuesta desde el campo de la Educación para formarse en esas nuevas especialidades necesarias para hacer frente al mercado laboral actual, se postula como la oportunidad de realizar una reevaluación acerca de la división entre disciplinas y con ella hacia la segregación profesional y la combinación de especialidades ofertadas desde la Formación Profesional (Rubio, 2007). Lo que, si se realiza correctamente, puede significar la eliminación de la discriminación femenina en el mercado laboral y la igualdad real de oportunidades y condiciones entre todos los ciudadanos.

5. Incidencia de la formación de la mujer en el mercado laboral

En los últimos años se ha implementado, desde distintas esferas, la idea de lograr que la mujer tenga mejores oportunidades y logros de los que ha tenido profesionalmente. Un objetivo para el que se ha considerado fundamental la participación activa de la mujer en todas las esferas del ámbito profesional y social. Se pretende así eliminar los obstáculos que se han mantenido desde campos tan distantes como el sociocultural, el institucional o el legislativo. (Rial y Mariño, 2010).

Las dificultades para la mujer han sido una constante en el ámbito laboral desde su integración en el sistema productivo y, con ello, en el mundo laboral. Una situación que se ha mantenido en diferentes países europeos como España, Italia, Alemania y Francia y más allá en otros puntos geográficos como EE.UU. o Canadá bajo la premisa de la perpetuación de los roles de género y la discriminación resultante de estos.

Los datos estadísticos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE)¹ en relación con la población activa muestran la existencia de diferencias claras tanto a nivel vertical como horizontal. Unas diferencias que se relacionan con cuestiones elementales como la tasa de empleo y desempleo de hombres y mujeres, la tipología de contratos obtenidos y desempeñados, las condiciones laborales en ambos casos o la variación entre la remuneración por el desempeño de los mismos puestos de trabajo.

Entre todo ello destaca la clara conexión entre los sectores como el industrial con la Formación Profesional y la integración de la mujer en ellos se traduce en una problemática donde los estudios de esta índole ocupan un lugar clave para erradicar las desigualdades. La presencia femenina en estos estudios no solo se postula como el reflejo del cambio en el terreno social, sino que también dota de oportunidades a la mujer en otros sectores para su desarrollo profesional y el crecimiento personal en estos campos.

Las investigaciones al respecto de Fernández (2003) muestran una clara incidencia de esta discriminación en las profesiones industriales, dejando así patente la falta de validación y las dificultades que afectan a las profesionales de este ámbito. Cuestión que también queda representada por la baja presencia de las mujeres en los ciclos formativos pertenecientes a las diferentes especialidades² de las ramas más enfocadas hacia la industria. De esta manera, la sociedad y el mercado laboral se mantienen en línea con la segregación laboral y ocupacional caracterizada por la desigualdad en las oportunidades de la población femenina a la hora de participar en actividades laborales consideradas propias del género masculino.

La Formación Profesional y los estudios y especialización a los que se refiere son el vehículo clave para la implementación de valores universales que deben trabajarse de una manera transversal. Entre ellos la igualdad entre ambos géneros, ya sea en cuanto a formación académica, especialización profesional o emprendimiento empresarial y laboral. Este cambio en los estudios y su intencionalidad supondría la necesaria ruptura con los estereotipos perpetuados históricamente y con su transmisión a las nuevas generaciones. Además, se apoyaría la indiscutible premisa acerca de que las profesiones necesitan de una especialización propia de la adquisición de habilidades y conocimientos

1 Para más información al respecto visítase la web del INE. <https://www.ine.es/index.htm>

2 Edificación y obra, Electromecánica, Construcción, Automoción, Delineación, Madera y mueble, Mantenimiento de equipos industriales, Producción por mecanizado, Equipos e instalaciones electrotécnicas, Carrocería, Carpintería, Planificación de obras, Construcciones metálicas y Equipos electrónicos de consumo.

personales, para los que no supone beneficio ni obstáculo la identidad o el género personal. El mercado laboral debe continuar esta estela escogiendo a los candidatos más aptos para el perfil solicitado.

En esta línea y si se tienen en cuenta los dos puntos fundamentales para la contratación: la experiencia laboral y los conocimientos y habilidades técnicas y personales, desde los estudios de Formación Profesional puede darse respuesta a ambas realidades, principalmente en lo referido a especialización (Riveiro y Ordóñez, 2015). Por lo tanto, la consecución de su propósito sería también la de la integración, tanto en el ámbito profesional como en el sistema de prácticas, de hombres y mujeres. A lo que se sumaría la posibilidad de experiencia previa antes de integrarse en el sistema laboral, común y propia de las prácticas curriculares de la Formación Profesional. Atendiendo a esta realidad podemos entender la importancia de que existan objetivos claros y satisfactorios que tengan como característica principal la igualdad de oportunidades basada en un sistema de formación que tiene en cuenta los dos factores para la contratación, independientemente del género del estudiante/trabajador.

Desde las instituciones gubernamentales también se han ido poniendo en marcha diferentes normativas y legislación que han ido apoyando la importancia de la igualdad de acceso y de formación, ejemplo de ello es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres que implementaba medidas para garantizar la igualdad entre los dos sexos en el acceso al empleo, en la Formación Profesional, en la formación y en las condiciones laborales (BOE, 2007). A la que se sumarían diferentes normativas de índole autonómica con el mismo objetivo.

En este caso, y teniendo en cuenta el intento realizado por las entidades públicas, el hándicap a superar es el desconocimiento que a veces existe por falta de información acerca de las leyes laborales y de sus contenidos. Un hecho que genera inseguridad profesional y que debe atenderse bien sea desde el ámbito académico durante la formación de estos profesionales o por otros medios. En el caso educativo esta información también incide en la formación de docentes para que conozcan los cambios legislativos y sus características, de esta manera se le ofrecería al alumno una formación integral que atiende a su vez a la formación, al acceso en el mercado laboral y a los derechos y obligaciones que la legislación otorga. Una cuestión para la que ya se están poniendo en marcha diferentes alternativas que plantean la necesidad y la importancia de incluir cuestiones sobre la igualdad y, con ello, la igualdad de oportunidades, en los planes de estudios de las disciplinas y especialidades de Formación Profesional (Barrera *et al.*, 2018).

Se pretende así acabar con la falta de desconocimiento e información que, en ocasiones, acusan las mujeres y que permite a empresarios y jefes presionar o postergar el reconocimiento laboral. Cuestiones como la maternidad o la conciliación familiar deben estar en un lugar destacado, y deben atenderse con especial insistencia entre estas normativas y su información. Si verdaderamente aspiramos a que se respete el derecho a conciliar la vida laboral y familiar, especialmente en sectores donde predomina la mano de obra masculina, es imperativo lograr una auténtica corresponsabilidad y respeto por los derechos de los trabajadores, independientemente de su género. Para ello se necesita un fuerte compromiso social que apueste por la formación, habilidades y conocimientos como elementos para la empleabilidad, obviando el género, sin más distinción que la derivada de poseer una formación que se adecúa al perfil requerido en el puesto ofertado.

6. A modo de balance

A lo largo de esta investigación se han analizado los cambios en la integración de la mujer en el mundo laboral español, a través de su especialización por el sistema educativo, especialmente desde la Formación Profesional, desde mediados del siglo XX. Para ello se ha partido desde las primeras referencias legislativas que abogaban por la igualdad laboral entre géneros. Una situación que se corresponde con un proceso lento, dificultado por distintos factores como los económicos, los socioculturales o los relacionados con la orientación hacia una u otra profesión, una cuestión ampliamente afectada por las restricciones y, con ello, con la estereotipación y perpetuación de los roles de género. Aunque, desde la legislación, se hicieran referencias desde hace décadas a la igualdad en cuanto al acceso y pertenencia al terreno laboral.

La situación del sistema educativo en lo referente a oferta femenina era bastante restringida en las décadas de los años sesenta y setenta, donde solo era posible cursar estudios de Formación Profesional en unos pocos centros. De igual manera, la oferta de especialidades en ellos era muy limitada y correspondía directamente con la creencia acerca de las «labores femeninas» relacionadas en su mayoría con el cuidado y servicio.

Por lo tanto, aunque se produjo una integración de la mujer en estos estudios, se dio de manera gradual y con la particularidad de continuar reproduciendo los roles tradicionales. Se trataba, por un lado, del reflejo de división entre géneros en la especialización y, por el otro, de la limitación laboral resultante; sin dejar de tener en cuenta que la elección dentro de las ramas también estaba supeditada a las figuras familiares y al contexto personal de cada alumna. Orientación escolar y presión familiar perpetuaban así los estereotipos de género, llevando a convertirlos en una característica genérica de la sociedad.

A través de este estudio se ha tratado la conexión entre la Formación Profesional y los roles de género, haciendo hincapié en la necesidad de transformar el plan de estudios de estas disciplinas, así como del propio sistema educativo para poder garantizar la igualdad de oportunidades. La modificación propuesta implica combinar teoría y práctica en la educación secundaria y abordar la segmentación temprana de modalidades de estudio para superar las desventajas que el sistema de especializades, donde pesan los roles y estereotipos supone para la mujer. En conjunto, destaca la necesidad de cambios integrales para lograr igualdad de género en la profesionalización y el ámbito laboral.

La conservación de los estigmas sexistas en el acceso a las especialidades y ramas profesionales y, por tanto, en el ámbito laboral, es una realidad sobre la que hay una escasa investigación, aunque en los últimos años esta tendencia empieza a solventarse. Asimismo, la situación de la mujer en el mercado laboral español ha continuado siendo desigual como resultado de las políticas de crisis y austeridad imperantes en los últimos años. Aunque desde instituciones internacionales como la UNESCO se haya planteado el objetivo de acabar con la discriminación y desigualdad en el acceso laboral y las remuneraciones; aún se mantiene la segregación en algunos sectores.

En cuanto a esta segregación, también se plantea su persistencia en relación a la tendencia hacia los campos de estudios, en el caso femenino hacia humanidades y letras, mientras que la orientación masculina se dirige a áreas científico-tecnológicas, reflejando la división de género desde edades muy tempranas. Puede decirse como resultado que la integración de mujeres en la Formación Profesional, iniciada en la década de los sesenta, solventada en lo relativo a acceso, sigue reflejando en la actualidad una preferencia clara hacia ciertas profesiones, manteniendo roles y estereotipos de género.

La normalización de esta situación es entendida como una problemática en lo referido a la aceptación de la discriminación femenina, especialmente en los sectores industriales y técnicos; los que, por su parte, tienen una vinculación evidente con los estudios de Formación Profesional. Lo que se une a problemas posteriores que van más allá de la feminización o masculinización de los puestos laborales, especialmente en lo referente a la brecha salarial. Problemáticas entre las que se evidencian las diferencias de empleabilidad, en cuanto a condiciones laborales y de remuneración entre hombres y mujeres.

La irrupción de las nuevas tecnologías y la globalización han supuesto un cambio significativo, como se ha comentado durante el texto, apostando por la necesidad de nuevas competencias y habilidades alejadas de las demandas profesionales de índole más tradicional. Como resultado, y directamente unido a la formación en las carreras más técnicas, la Formación Profesional y su reevaluación se plantea como una idónea oportunidad para eliminar la discriminación y lograr la igualdad de oportunidades y condiciones en el mercado laboral.

De esta forma se implementaría iniciativas tanto educativas como laborales y sociales enfocadas en mejorar las oportunidades profesionales de las mujeres, reconociendo la persistencia de obstáculos socioculturales, institucionales y legislativos. Se enfatiza la importancia de la Formación Profesional como vehículo clave para erradicar desigualdades y promover la participación femenina en sectores industriales. Asimismo, partiendo desde su constitución y desarrollo, estos estudios también propician la oportunidad para implementar valores universales de igualdad, romper estereotipos y transmitir a las nuevas generaciones la idea de que la identidad personal no es un obstáculo para la integración en el mercado laboral.

Finalmente se ha tratado sobre el desconocimiento de las leyes laborales y la falta de información generan inseguridad profesional, lo que destaca la importancia de la formación integral de docentes y la inclusión de temas de igualdad en los planes de estudios de Formación Profesional. La Educación y, especialmente, la Formación Profesional por su conexión directa con el mercado laboral, debe abordar cuestiones como la conciliación familiar y la maternidad, promoviendo la coherencia y el respeto por los derechos de los trabajadores, principalmente, la igualdad entre ellos y ellas.

7. Referencias

- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. EDUCA y Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barrera, D.F., Calles, C., Orantes, B.R. y Pinto, M.C. (2018). Igualdad de género en los planes de estudio de la Formación Profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Revista entorno*, 66, 256-268. <https://doi.org/10.5377/entorno.voi66.6875>
- Borreguero, M.C. (1967). La Formación Profesional femenina. *Revista de Educación*, 188, 72-79. <https://bit.ly/3SeLHsP>
- Cabana, A. y Freire, E. (2018). Haciendo barro, produciendo género. Mujeres en la alfarería de la Galicia rural desde finales del siglo XX. *Arenal. Revista De Historia De Las Mujeres*, 25(1), 53-70. <https://doi.org/10.30827/arenal.v25i1.5635>

- Canales, A.F. (2006). Las mujeres y la enseñanza científico-tecnológica en la España del siglo XX. *Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 5, 111-128. <https://bit.ly/41VIIc2>
- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y Relaciones laborales*. CINTERFOR. <https://bit.ly/3J2uEF6>
- Climent, E.A. (1997). Formación Profesional y desarrollo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30, 19-30. <https://bit.ly/3TZArkI>
- Coraggio, J.L. (2016). Perspectivas / Desafíos en la Formación Profesional vinculados a la economía popular, las políticas públicas y el desarrollo local. El rol de la universidad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 5, 6-19. <https://doi.org/10.14409/extension.v5i5.5137>
- Dávila, P., Naya, L. M., Murua, H. (2014). La Formación Profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. *Historia de la educación*, 33, 43-74. <https://bit.ly/47FrNvo>
- Decreto 2459/1970 de 22 de agosto, sobre calendario para aplicación de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de septiembre de 1970, núm. 213, 14613 a 14617. <https://bit.ly/3tLarj5>
- Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 18 de abril de 1974, núm. 93, 7909 a 7915. <https://bit.ly/3SosUQr>
- Ducca-Cisneros, L.V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes “en riesgo” de exclusión social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(14), 125-146. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241>
- Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Fundamentos.
- Gallego, M. T. (1983). *Mujer, Falange y Franquismo*. Taurus.
- García, E. y Lorente, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la Formación Profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista española de Educación Comparada*, 26, 2015, 119-134. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- Ibáñez, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen: Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 123, 87-122. <https://doi.org/10.2307/40184894>
- Laorden, A. y Giménez, P. (1978). La mujer en la universidad española. *Papers: revista de sociología*, 9, 73-88. <https://bit.ly/49ioxUD>
- Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de julio de 1955, núm. 201, 4442 a 4453. <https://bit.ly/48QB17W>

- Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de julio de 1961, núm. 75, 11004 a 11005. <https://bit.ly/3O4RcaZ>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, 12525 a 12546. <https://bit.ly/3tIrPVG>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 23 de marzo de 2007, núm. 71, 1 a 65. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- López de la Cruz, L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299. <https://bit.ly/4cIlPxN>
- Maldonado, J.P. (dir.) (2015). *Mind the gap. Para un sistema productivo de equidad entre mujeres y hombres*. Laborum. <https://bit.ly/3Jk2IwB>
- Mariño, R. y Rial, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de Formación Profesional en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educación*, 55(1), 251-272. <https://bit.ly/3SiEIEO>
- Merino, R. (2020). Formación Profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 305-307. <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.17444>
- Millán, M.G., Santos, M.P. y Pérez, L. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de población*, 21(84), 197-225. <https://bit.ly/4aTlZK9>
- Montané, A. (2011). Perspectiva de género: educación, formación y empleabilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <https://bit.ly/3x9xmWn>
- Paz, M.A. y Coronado, C. (2005). Mujer y Formación Profesional durante el franquismo. NO-DO, 1943-1975. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 5, 113-145. <https://doi.org/10.14516/ete.251>
- Rial, A. y Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en ramas industriales de Formación Profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. *Enseñanza & Teaching*, 28, 181-201. <https://bit.ly/48W5vXz>
- Rial, A., Martiño, R. y Rego, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5461639>
- Richmond, K. (2003). *Women and Spanish Fascism. The Women's Section of the Falange, 1939-1959*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203380727-4>
- Rivera, A., Fernández, T. Jiménez, M. J. (1984). La mujer en Formación Profesional. *Revista de Educación*, 275, 107-114. <https://bit.ly/3tJZm1I>

- Riveiro, S. y Ordóñez S. (2015). La formación para la igualdad en la Formación Profesional para el empleo. El caso de Galicia. *Revista de Educación Social*, 21, 211-223. <https://bit.ly/3tRSoto>
- Rubio, E. (2007). Rompiendo tópicos: Las mujeres en la Formación Profesional. *Revista Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 7, 1-14. <https://bit.ly/3tRcrGp>
- Sabater, M.C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 30, 163-198 <https://bit.ly/3RWKdly>
- Sallé, M.A. y Molpeceres, L. (coord.) (2010). *La brecha salarial: Realidades y desafíos. Las desigualdades salariales entre mujeres y hombres. España 2009*. Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/3U1Iw99>
- Sánchez, C. (2020). *La Formación Profesional en Almería durante la Transición (1976-1983)* [Tesis Doctoral]. Universidad de Almería. (Sin publicar).
- Silvestre, M. (2012). *Informe socioeconómico sobre desigualdad entre mujeres y hombres*. Eustat Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer. <https://bit.ly/3TYJRoz>
- Tobío, C. (1998). Roles de género y la relación familia-empleo. *Asparkia: Investigación feminista*, 9, 21-44. <https://bit.ly/47y4mVo>
- Vallejo, M., Molina-Saolín, J. Martínez-López, M.J. (2017). Evolución de la formación profesional en España: medio siglo de cambios y reformas. *Interritórios, Revista de Educação*, 3(1), 162-186. <https://bit.ly/4cOGYGC>
- Vicente, A.M.; Martínez, A. y Martínez, T. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: Factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de Seguridad Social*. Secretaría de Estado de Seguridad Social, Ministerio de Trabajo e Inmigración. <https://bit.ly/4aW8ReL>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO. <https://bit.ly/47FmUm6>
- Yanes, C. y Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, 105-124. <https://bit.ly/4agOgRw>

15



Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe

Pedagogical Practices: Epistemological Regional Paradigmatic Approaches in Initial Teacher Education in Latin America and the Caribbean

Gladys Isabel Portilla Faicán*
José Eduardo Sánchez Narváez**
César Eduardo Saquicela Maldonado***
Daysi Catalina Miranda Quizhpe****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41326

Recibido: 3 de mayo de 2024
Aceptado: 22 de agosto de 2024

* GLADYS ISABEL PORTILLA FAICÁN: Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Directora del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP). Directora del proyecto de investigación Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación pedagógica. Coordinadora de la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y el Caribe – PPeFoDALC. **Datos de contacto:** E-mail: gladys.portilla@unae.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8667-895X>

** JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ NARVÁEZ: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: eduardosanchezuedc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1652-8075>

*** CÉSAR EDUARDO SAQUICELA MALDONADO: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: saq99cesar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7611-2007>

**** DAYSI CATALINA MIRANDA QUIZHPE: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: daysic.miranda97@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4479-8101>

Resumen

En este artículo se presenta uno de los principales resultados del proyecto de investigación, *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*¹. El proyecto surgió de la necesidad de una perspectiva regional de la práctica pedagógica en la formación inicial docente (FID). Una de las principales aristas del problema es cómo se articulan teoría y práctica pedagógica. El objetivo es comparar enfoques epistémicos regionales paradigmáticos de la práctica pedagógica. La metodología empleada es la investigación comparada en cinco instituciones de educación superior de Chile, Ecuador, Colombia, México y República Dominicana. Los resultados muestran: a) semejanzas en las perspectivas en torno a los enfoques epistemológicos, teórico-técnico, interpretativo-simbólico y crítico transformador; y b) pese a la contradicción con principios pedagógico-normativos, está latente el enfoque teórico-técnico en simbiosis con los otros dos, como elementos paradigmáticos de los sistemas de prácticas pedagógicas. La principal conclusión es que, las cinco instituciones tienen más semejanzas que diferencias en torno a enfoques epistemológicos en la práctica pedagógica; debido a la representatividad de estas para sus países y la región, podrían tener un alcance a nivel regional.

Palabras clave: formación inicial docente; investigación comparativa; perspectivas epistemológicas; práctica pedagógica

Abstract

This article presents one of the main results of the research project, *Pedagogical Practices in Initial Teacher Education Processes in Latin America and the Caribbean: A Comparative Study among Universities and Teacher Training Institutions from a Situated Approach*. The project emerged from the need for a regional perspective on pedagogical practice in initial teacher education (ITE). One of the main aspects of the problem is how theory and pedagogical practice are articulated. The objective is to compare regional paradigmatic epistemic approaches to pedagogical practice. The methodology used is comparative research in five higher education institutions in Chile, Ecuador, Colombia, Mexico, and the Dominican Republic. The results show: a) similarities in perspectives regarding epistemological, theoretical-technical, interpretive-symbolic, and critical-transformative approaches; and b) despite the contradiction with pedagogical-normative principles, the theoretical-technical approach is latent in symbiosis with the other two, as paradigmatic elements of pedagogical practice systems. The main conclusion is that the five institutions have more similarities than differences about epistemological approaches in pedagogical practice; due to their representativeness for their countries and the region, they could have a regional scope.

Keywords: comparative research; epistemological perspectives; initial teacher education; pedagogical practice

¹ El proyecto ganó financiamiento en la convocatoria de Investigación 2019-2020, denominada Consolidación de la investigación educativa UNAE, en la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador (Código: VIP-UNAE-2019-5)

1. Introducción

En este artículo se presenta uno de los resultados más significativos del proyecto, *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*. En la región, la práctica pedagógica se refiere a la formación inicial y apropiación del rol docente de las y los estudiantes de carreras de educación en escuelas y otras instituciones educativas. La formación práctica es uno de los aspectos esenciales y más complejos en la FID.

El proyecto aborda la necesidad de una perspectiva regional de la práctica pedagógica como un sistema, para reconocer tendencias regionales y prácticas significativas en la formación docente (Rodríguez *et al.*, 2020). Uno de los principales problemas percibidos en la FID es la relación entre teoría y práctica pedagógica. El problema de la relación teoría y práctica, derivado de la filosofía (Habermas, 1987), en la FID es un elemento vertebrador de los sistemas de formación práctica. Los enfoques epistemológicos son el prisma científico en las formas de concebir y desarrollar las prácticas pedagógicas. La pregunta de investigación a la que se responde en este trabajo es, ¿cómo se articulan teoría y práctica pedagógica para desarrollar competencias docentes?; en términos de heurística se indaga acerca de, ¿cómo se construye conocimiento desde la práctica pedagógica? El objetivo de este artículo es comparar enfoques epistémicos paradigmáticos de la práctica pedagógica.

Se hizo un estudio comparado de las prácticas pedagógicas en una muestra de programas de educación en cinco países. El proyecto estuvo orientado a realizar un acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en la FID, desde un enfoque situado en los contextos sociohistóricos de cada institución y país (Rodríguez *et al.*, 2020), para afrontar, lo que García Garrido (1996) denomina el problema de la objetividad en educación comparada. El estudio se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), México; el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), República Dominicana; la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Participaron como informantes 1367 actores: estudiantes, autoridades, profesores centros de práctica y profesores universitarios. El equipo de 30 investigadoras e investigadores estuvo conformado por docentes de las mismas instituciones y 11 estudiantes de la UNAE. El ISFODOSU, BENM y UNAE, son de dedicación exclusiva a la formación de docentes, mientras que la UNAD y UCSC tienen facultades de educación con tradición en la formación docente. Las cinco instituciones son reconocidas en sus países y en la región por la relevancia de su rol en la FID.

En un símil con la geografía, en este estudio, lo topográfico se refiere a la búsqueda de lo más significativo de las prácticas pedagógicas, desde las perspectivas de sus principales actores. Se trata de una topografía discursiva (Suárez, 2021), en la que la reiteración de tópicos configura los picos (Serres, 1998) en el discurso, es decir, lo relevante en las percepciones, concepciones y experiencias, de los participantes en el estudio, situados en sus contextos institucionales y nacionales. De este modo, se explora una metodología comparada de investigación educativa internacional, que podría contribuir a la revitalización de la pluralidad metodológica y el equilibrio entre modernidad y postmodernidad en la Educación Comparada e Internacional.

La investigación comparada en la formación docente ha sido poco frecuente en América Latina y el Caribe. A diferencia de este estudio que compara la caracterización de la práctica pedagógica de las instituciones participantes, en investigaciones anteriores, lo que se ha encontrado son revisiones bibliográficas y estudios teóricos (Lorente Rodríguez y Senent Sánchez, 2023; Acosta, 2011). Ruiz y Acosta (2017), desde una perspectiva histórica, muestran las continuidades y rupturas de educación comparada en la región latinoamericana. Esta investigación comparada se suma a los esfuerzos por ampliar las narrativas epistemológicas y los horizontes de la Educación Comparada e Internacional superando la dicotomía entre «las metanarrativas modernas y el relativismo postmoderno» (García Ruiz, 2012, p. 41); globalización y localismo (Acosta, 2011). En el campo específico de la práctica pedagógica, no se encontraron estudios de investigación comparada de carácter regional. Se eligió la investigación comparada en cinco instituciones para generar información que contribuya a mejorar la práctica pedagógica y la FID.

Con base en las semejanzas, se identifican tres enfoques epistemológicos paradigmáticos en la práctica pedagógica (Rodríguez *et al.*, 2020), el enfoque teórico-técnico (EETT), de corte positivista; el enfoque interpretativo-simbólico (EEIS) y el enfoque crítico-transformador (EECT) (Sáez Carreras, 1998), los dos últimos están en la línea hermenéutica. Pese a las contradicciones, los tres enfoques están vigentes en los sistemas de prácticas pedagógicas.

2. Métodos y recursos de investigación

2.1. Los presupuestos teórico-conceptuales de indagación

Es una investigación de educación comparada (Bray *et al.*, 2014), de enfoque cualitativo con uso auxiliar de datos cuantitativos (Ritchie *et al.*, 2013) y diseñada desde la lógica de la metodología teoría fundamentada. Como elemento relevante del diseño metodológico, se construyó un sistema categorial con cuatro categorías de estudio de la práctica pedagógica, de las que se derivaron los instrumentos de investigación: guion de grupo focal, cuestionario de encuesta, diario de campo y sistema de códigos (en MAXQDA).



Figura 1. Categorías de comparación de las prácticas pedagógicas en la FID. *Nota.* El gráfico muestra la relación sistémica de las categorías en torno a la cuestión epistemológica (Rodríguez *et al.*, 2020).

Las cuatro categorías, de las que se derivaron subcategorías, están intrínsecamente vinculadas, en una lógica sistémica, de tal modo que, la cuestión de la construcción del conocimiento implica las dimensiones didáctico curricular, de evaluación en función del perfil de salida y lo administrativo burocrático de la práctica pedagógica. Lo pedagógico formativo tiene por eje la construcción del conocimiento de la profesión, que se instrumenta a través de lo didáctico curricular que, a su vez, se orienta por la evaluación del logro del perfil de salida profesional. De la instancia político-administrativa depende la gestión del proceso formativo, desde lo burocrático hasta lo pedagógico.

2.2. El itinerario de investigación

Primero, se elaboró una fundamentación teórico-conceptual preliminar del sistema categorial, con el fin de hilvanar una trama sistemática de nexos y relaciones entre categorías. Se identificaron tópicos conceptuales, terminológicos, de caracterización y diferenciación entre las categorías recurriendo a la técnica, relatoría de discusión. Se hicieron acuerdos sobre las denominaciones de actores, procesos y conceptos clave de la práctica pedagógica, para identificar lo relevante en los contextos históricos de cada institución. Segundo, se construyó una metodología de Investigación comparada en red entre las cinco instituciones, que permita realizar una topografía de las prácticas pedagógicas *in situ* (Rodríguez *et al.*, 2020). Se partió del análisis y la reflexión de las experiencias y contextos del equipo internacional de investigadoras e investigadores, a través de relatorías de discusión. Tercero, con base en la información recogida a través de las relatorías, se diseñó una Ruta Pedagógica para un abordaje situado de los participantes. Se designaron cinco investigadores para visitar las cinco instituciones (una cada uno), de tal modo que, los informantes contactaron con investigadores externos para minimizar el problema de la objetividad. Cuarto, se diseñaron los instrumentos para realizar una encuesta, grupos focales, visita *in situ* y revisión bibliográfica.

2.3. Población participante

Participaron 1367 actores de la práctica pedagógica de las cinco instituciones: estudiantes, tutores de la universidad/instituto/normal (TPU), tutores de las instituciones de práctica (TPIE) y autoridades. El criterio de selección de la población participante fue tener experiencia en el rol que desempeñan en la práctica. Se hicieron 12 grupos focales con todos tipos de actores, 5 visitas *in situ* (en las que se desarrollaron conversatorios recogidos en diarios de campo) y se aplicó una encuesta a 1208 estudiantes de las cinco instituciones recurriendo al muestreo deliberado.

Tabla 1.
Población participante

Institución	Estudiantes			TPU		TPIE		Autoridades	
	Encuesta	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>
UNAE	530	3	28	4	4	2	5	5	4
BENM	313	2	2	2	3	2	5	4	1
ISFODOSU	205	2	17	2	3	2	2	4	1
UCSC	87	3	11	2	3	2	4	4	2
UNAD	73	2	2	2	3	1	1	4	4
Subtotal	1208	14	62	12	16	9	17	21	12
		159							
Total	1367								

Nota. En el cálculo estadístico para establecer la muestra de la encuesta, se consideró un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

Estos procesos de investigación generaron una voluminosa cantidad de datos, que se codificaron y analizaron con el *software* MAXQDA. Para el análisis de contenido y estadístico de datos se recurrió a la descripción, organización, codificación, categorización y teorización de la información, en la lógica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012). La estadística descriptiva se usó de forma auxiliar para el análisis e interpretación de datos de la encuesta (Fisher y Marshall, 2009). De este modo, se establecieron los tópicos relevantes según las percepciones, concepciones y experiencias de los participantes. Se contrastaron fuentes para generar resultados en términos de semejanzas y diferencias.

3. Resultados

Al comparar enfoques epistémicos de la práctica pedagógica, se derivaron cuatro resultados significativos para comprender cómo se articulan teoría y práctica pedagógica. Primero, la identificación de enfoques epistemológicos paradigmáticos en la FID en las cinco instituciones; segundo, el contexto escolar es un escenario privilegiado para comprender la relación entre teoría y práctica; tercero, es muy importante el acompañamiento en los procesos de experimentación, reflexión y teorización y cuarto, hay una relación intrínseca entre experimentación de la teoría y reflexión orientada a la teorización de la práctica.

3.1. Enfoques epistemológicos paradigmáticos en la formación inicial docente

La relación entre teoría y práctica es una cuestión epistemológica esencial en la FID (Barros *et al.*, 2020; Echeverry, 2002) en la región. Esta relación ha generado constantes debates en torno a vacíos o simplismos con los que se ha abordado la problemática. Pese a que en el discurso y en la normativa de las cinco instituciones, la articulación entre teoría y práctica es considerada un aspecto esencial, en el plano empírico hay incongruencias en torno a cómo ocurre esa articulación, esto es, entre los enfoques epistémicos declarados y los desarrollados en la práctica pedagógica. Las contradicciones en la articulación entre teoría y práctica afectan al desarrollo del pensamiento pedagógico práctico (Universidad Nacional de Educación, 2017) impidiendo la superación de la instrumentalización de la profesión docente (Macdonald, 2003). La perspectiva epistémica es el prisma desde el que se mira y actúa en cualquier campo profesional, el pedagógico no es la excepción.

Se identificaron tres enfoques epistemológicos considerados los más recurrentes en las experiencias y contextos de los investigadores. En el EETT, de corte positivista, la práctica es objeto de la teoría; está orientada a describir y explicar el funcionamiento de la teoría en la realidad educativa. Hay una relación técnico instrumental, en la que la práctica está al servicio de la teoría. En este sentido, la profesión docente está limitada al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, de tal modo que, la práctica docente se reduce a los aspectos de didáctica de las disciplinas (Rodríguez *et al.*, 2020).

En el EEIS, la práctica es un presupuesto de la teoría. La práctica se convierte en una práctica social y la teoría es resultado de la reflexión y teorización desde la práctica (Sáez Carreras, 1998). La teoría es una construcción que ocurre en la práctica; la relación es de implicación.

En el EECT, la práctica se reafirma como realidad modificable teórica y prácticamente (Sáez Carreras, 1998). La teoría está comprometida con la mejora de la práctica desde la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica (Universidad Nacional de Educación, 2017). En los escenarios reales de la profesión docente, teoría y práctica se contrastan y mejoran dialécticamente, desde la reflexión sobre el encuentro crítico entre teoría y práctica.

La relación entre teoría y práctica no es lineal, ni directa, es dialéctica (implica la reflexión). Los enfoques epistemológicos son la clave para comprender las perspectivas epistemológicas, concepciones y prácticas, en la FID. El problema es qué relación es la más adecuada en la FID, de cara a los desafíos educativos actuales.

Tabla 2.
Perspectivas epistemológicas semejantes entre estudiantes

Enfoques	Universidades/Instituto/Normal				
	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Teórico técnico	La práctica es el escenario donde se compara la teoría con la realidad de las escuelas	En la práctica se vive ese choque entre lo que se aprende en la universidad y lo que pasa en las escuelas. Lo que se aprende en la universidad se vuelve experiencia práctica	Es el encuentro entre lo teórico y lo práctico, donde se pone en práctica los conocimientos teóricos	En la práctica se puede aplicar lo que se ve en teoría en la universidad. Se lleva a la práctica, como mochila, los conocimientos aprendidos teóricamente. Experimentamos lo aprendido teóricamente, lo que provoca un choque entre lo teórico y la realidad	Identificamos la situación con base en lo que estamos aprendiendo en la Universidad. Lo que se dice en teoría es muy distinto de cómo se lleva a la práctica
Interpretativo-simbólico	La práctica genera reflexiones sobre qué tipo de docente se es y se quiere ser.	En la escuela se aprende a ver y reflexionar acerca de cómo funcionan las teorías del aprendizaje.	Se llega con una mochila teórica y se sale con una mochila de preguntas, contradicciones resultado de la experiencia en la escuela	Lo importante es mantener el cuestionamiento reflexivo para seguir aprendiendo. La conciencia de lo que se ha aprendido se desarrolla a través de la reflexión sobre la práctica	Se aprende en la práctica, no solo desde la teoría. Hay una relación complementaria entre teoría y práctica. La experimentación y la reflexión son la base de la construcción del conocimiento
Crítico-transformador	La práctica es importante para aprender a investigar e innovar, y no reproducir prácticas rígidas y tradicionales	Nos vemos desafiados a tomar nuestros saberes para asumir el rol en el aula escolar. La práctica es una oportunidad para construir conocimiento de la profesión en contextos reales	La práctica da la posibilidad de gestionar el conocimiento de manera autónoma para afrontar situaciones propias de educadores	La construcción del conocimiento ocurre a través de la experiencia en las prácticas, con procesos de reflexión y transformación, desde la escuela	Desde una situación de estudio, aprendemos cómo atender necesidades del aula, cómo planificar en función de eso. Aprendemos investigando y haciendo en la práctica

Nota. Se muestran algunas verbalizaciones de las perspectivas epistemológicas de estudiantes, recogidas en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Más allá del discurso y la normativa institucional, la práctica es una especie de prisma para experimentar y comprender la relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento de la profesión. En la tabla 2, en la primera fila, se muestra que las nociones epistemológicas del EETT subyacen a los cuestionamientos de la discordancia entre teoría y práctica. Las y los estudiantes reclaman «una realidad educativa susceptible de ser descrita y explicada por la teoría científica» (Sáez Carreras, 1988, p. 13). Esto muestra que, en la formación teórica en las instituciones formadoras no se logra superar la perspectiva epistemológica de la teoría como una especie de prescripción y justificación de la práctica. En la segunda fila, la práctica es el dispositivo de reflexión y

teorización sobre sí misma, de modo que es un presupuesto de una teoría que emerge de la experimentación de teorías. En las cuatro instituciones la reflexión ocupa un lugar destacado en la relación teoría y práctica, excepto en la UNAD, en la que no se explicita la reflexión en los procesos de la práctica, según los datos recogidos. En la tercera columna, luego del choque entre teoría y práctica (en el EETT) y la reflexión y teorización (EEIS), destaca la criticidad de cara a los desafíos; se percibe la práctica como el dispositivo para la transformación pedagógica (EECT). En suma, las cinco instituciones tienen varias semejanzas en las perspectivas epistemológicas en torno a la relación entre teoría y práctica en la FID.

Tabla 3.
Comparación de perspectivas epistemológicas semejantes entre TPU y TPIE

Universidades/Instituto/Normal					
Enfoques	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Teórico técnico	Los estudiantes deben ligar contenidos para armar sus proyectos de intervención.	La práctica es un proceso alineado a los fundamentos teóricos. Si no tenemos una teoría clara, no podemos desarrollar buenas prácticas	Es la práctica pedagógica se pone en juego lo empírico. La teoría y la práctica es una discusión que se va tejiendo en un diálogo de saberes, desde epistemologías del sur	Elaboran planificaciones aplicando conocimientos de otras disciplinas Reflexión sobre la complementariedad teoría y práctica	Se integran los conocimientos teóricos y conocimientos prácticos
Interpretativo-simbólico	La reflexión es fundamental en la práctica	Se construye conocimiento desde la reflexión sobre la práctica	La reflexión es una dimensión implícita en los procesos de formación.	Las prácticas pedagógicas son una instancia para la reflexión sobre cómo se lleva a cabo la complementariedad entre la teoría y la puesta en práctica en aula	La reflexión sobre la práctica juega un papel fundamental en el proceso de teorización de la práctica
Crítico-transformador	A los retos pedagógicos se responde con proyectos de intervención innovadores para la mejora y la transformación	Se busca dar respuestas a necesidades pedagógicas de la práctica a través de proyectos experimentales	Desde la observación surgen el problema, objetivos, en torno a las necesidades de los contextos de la práctica	La reflexión es una vía para encontrar soluciones, mejoras a la realidad problemática que observan en los centros de práctica	Identifican situaciones o problemas pedagógicos que afrontan desde la investigación de la propia práctica, con metodologías como la <i>Lesson study</i>

Nota. La tabla muestra verbalizaciones de TPU y TPIE tomadas de transcripciones de grupos focales y diarios de campo. Se elaboró con base en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos, de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Hay una amalgama de enfoques. Pese a que está latente el EETT, la reflexión y teorización sobre la práctica, orientadas a la transformación de lo educativo tienen una significativa preminencia en el discurso y en las acciones formativas, como se puede apreciar al

comparar los relatos de dos actores clave, estudiantes y tutores. Las percepciones epistémicas de los estudiantes concuerdan con las de los docentes tutores de práctica. Se puede concluir que, hay semejanzas muy elocuentes entre las cinco instituciones y entre actores.

3.2. El contexto escolar como escenario privilegiado para comprender la relación teoría y práctica

El contexto escolar es imprescindible para el desarrollo de habilidades y competencias docentes (Pérez Ferra y Gonçalves, 2013; Portilla Faicán *et al.*, 2023). Los estudiantes consideran que, la vinculación con el contexto escolar, al que llegan con conocimientos teóricos de la formación en las instituciones formadoras de docentes, es muy importante (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09., 2023). Shulman (2005) sostiene que, la introducción en el contexto educativo propicia experiencias significativas y concretas en los estudiantes, que complementan la teoría académica. Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022) destacan la importancia del contexto escolar para promover la mejora educativa, desde la educación infantil hasta la formación del profesorado. Los futuros docentes aprenden estrategias pedagógicas y gestión del aula en entornos escolares en los que buscan correspondencia con las teorías del aprendizaje (EETT), la interpretación de lo socioeducativo los lleva a la reflexión (EEIS), y esta al cuestionamiento de teorías y prácticas (EECT) consabidas en la cultura escolar, y algunas veces, a la teorización, como cúspide del proceso formativo.

Constatar que, lo que dicen las teorías curriculares sobre los roles, objetivos, escenarios, etc., no ocurre de ese modo en escuelas específicas, desencadena cuestionamientos y reflexión en torno a la relación entre teoría y práctica. Vega Gil (2023) destaca la importancia del contexto escolar como un espacio primordial para promover la adaptación y actualización de las prácticas pedagógicas orientadas a responder a las necesidades y desafíos de la educación contemporánea (EECT).

Ante el planteamiento de la encuesta, «La práctica pedagógica es una vivencia del mundo de la profesión docente, de sus desafíos y problemas auténticos del contexto educativo sociohistórico» (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09., 2023), la mayoría de los estudiantes dice estar, Muy de acuerdo y De acuerdo. Destaca la UCSC por ser la que registra el más alto porcentaje de aprobación, con un elocuente 72 % en Muy de acuerdo. En promedio el 54 % está Muy de acuerdo y el 40 %, De acuerdo. Pérez y Gonçalves (2017) sostienen que, más allá de los conocimientos teóricos, las competencias didáctico-curriculares y habilidades sociales del docente se desarrollan en un contexto educativo real. Esta percepción de las y los estudiantes es una semejanza muy significativa de cómo se valoran los contextos escolares como escenarios privilegiados para la FID.

Tabla 4.
Distribución de opiniones de estudiantes sobre la práctica pedagógica y sus desafíos

Institución	Muy de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
BENM	47 %	46 %	7 %	0 %
ISFODOSU	52 %	41 %	5 %	1 %
UCSC	64 %	32 %	3 %	0 %
UNAD	49 %	44 %	5 %	1 %
UNAE	59 %	38 %	3 %	0 %
Total	54.2 %	40.2 %	4.6 %	0 %

Nota. Elaboración propia con base en una tabla de estadísticas de variables cuantitativas codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Estos datos muestran la relevancia de tomar contacto con los problemas reales de la profesión, lo que convierte a las prácticas pedagógicas en dispositivos de reflexión en torno a las aportes, limitaciones y contradicciones de la teoría. Las particularidades de cada contexto educativo, la diversidad estudiantil, recursos didácticos y desafíos específicos, ponen en contacto a los futuros docentes con la realidad de las escuelas (Poveda García-Noblejas *et al.*, 2023) donde se desarrolla el pensamiento pedagógico práctico (Universidad Nacional de Educación, 2017). El contexto escolar es indispensable para aprovechar el cúmulo teórico-práctico de la profesión y desarrollar reflexiones epistémicas sobre la propia ciencia. Según Vaillant (2023), la diversidad de contextos y escenarios en la formación de docentes supone una amplia gama de enfoques pedagógicos y modelos educativos, a los que subyace la problemática relación entre teoría y práctica como desafío y oportunidad para pensar epistemológicamente la FID.

3.3. Acompañamiento en los procesos de experimentación, reflexión y teorización

La formación docente en el contexto latinoamericano y caribeño tiene varios retos en la actualidad, entre los que destaca el rol de quienes tutorizan la práctica. En el caso de las instituciones de formación docente participantes en este estudio, destacan dos tipos de tutores, TPU y TPIE. El TPU es quien tiene la responsabilidad acompañar en la práctica pedagógica para orientar sobre la teoría y la práctica para formar docentes reflexivos (Schön, 1992). Los TPIE tienen el rol de coformadores de los futuros docentes. La importancia de la tutoría radica en el acompañamiento constante en el proceso formativo (Foong *et al.*, 2018; Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Navarrete-Cazales, 2023). El diálogo entre estos dos tutores es fundamental en el proceso de formación docente (Liu, 2017). La formación práctica requiere de relaciones simétricas entre la universidad y la escuela para generar modelos innovadores de formación docente (Molinari, 2023).

Los TPIE son los docentes en ejercicio de la profesión, son quienes reciben en sus lugares de trabajo a los estudiantes en formación. Estos tutores cumplen el rol de acompañantes y observadores en el aula escolar (Jato Seijas *et al.*, 2018). Su tutorización se

basa en el modelado de la práctica pedagógica, (al desempeñar el rol de docentes) y en la retroalimentación al desempeño de los aprendientes de docentes, cuando les ceden el rol de docentes (Portilla Faicán *et al.*, 2023). Esta tutorización tiene como premisa las concepciones del TPIE sobre la relación entre teoría y práctica; qué hacer con las teorías, qué son, cómo se construyen, qué aportan a la práctica pedagógica (la de los estudiantes) y docente (la de los profesionales) y otras de tipo epistemológicas intrínsecamente vinculadas las de tipo pedagógicas. Las tutorías se desarrollan como retroalimentación, acompañamiento, actuación y reflexión (Cruz Flores *et al.*, 2011), de corte marcadamente epistemológicas. Ante problemas, preguntas y reflexiones sobre las experiencias en el aula, emerge, necesariamente, la cuestión de la relación teoría y práctica, como muestran las verbalizaciones de estudiantes, TPU y TPIE en las tablas 3 y 4.

Según las autoridades de las cinco instituciones, el rol central de la formación práctica demanda perfiles complejos de tutores de práctica; esta situación es una debilidad para la formación de los futuros docentes, debido a su carencia. Los interlocutores directos en la formación práctica (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016) son los TPIE, quienes, junto con los TPU, deben estar capacitados (Navarrete-Cazales, 2023) para asumir un rol fundamental para la FID (Proyecto_PP_1_GENERAL_2021_09_MAXQDA, 2023). La formación de estos tutores debe incluir capacidades de liderazgo, orientación y motivación (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020) y para abordar la dimensión epistémica de la FID, de forma fundamentada y consciente de su complejidad y esencial función en la construcción de conocimiento de la profesión.

3.4. La experimentación de la teoría, reflexión y teorización de la práctica

El modelo pedagógico de las universidades formadoras de docentes puede variar según la institución, el país y las tendencias educativas vigentes. Sin embargo, hay elementos comunes que caracterizan a estos modelos, uno de ellos es la cuestión de la relación teoría y práctica en sus programas de estudio. En la normativa pedagógica de las cinco instituciones (Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña; 2021; Ministerio de Educación de Chile, 2019; Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2018; Universidad Nacional de Educación, 2017), la experimentación de la teoría, reflexión y teorización de la práctica, es un proceso que muestra la integración de la teoría y la práctica en la formación de docentes, en función de enfoques epistemológicos pocas veces explícitos. En la práctica pedagógica se comprende el valor de la experimentación y la función de las teorías, lo que lleva a su cuestionamiento, reconstrucción y desarrollo.

En los contextos reales de la profesión se experimenta lo que se sabe desde la teoría, se reflexiona y teoriza acerca de la práctica. La práctica pedagógica es el ámbito en el que es posible vincular conocimientos académico-teóricos con los práctico-escolares, como potente dispositivo de generación de conocimiento sobre la profesión y la reconfiguración de la propia práctica. De este modo, se forman quienes, Pérez Gómez (2010) denomina, docentes investigadores de su propia práctica. Investigar en la práctica es muy valioso para mejorar los perfiles profesionales (Ruiz *et al.*, 2013) de docentes en formación y formadores de formadores.

La reflexión pedagógica en las prácticas es un aspecto fundamental para el desarrollo profesional de docentes con pensamiento pedagógico práctico, capaces de saber pensar y saber hacer de forma autónoma (Universidad Nacional de Educación, 2017). La capacidad de reflexionar sobre las experiencias prácticas propias contribuye significativamente

al crecimiento profesional y a la mejora continua (Calle García *et al.*, 2017). Reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas involucra la capacidad de desarrollar la reflexión y teorización, tanto en torno a las buenas prácticas como las deficiencias y desafíos encontrados en la práctica.

Tabla 5.
Perspectivas de las y los estudiantes sobre la reflexión en la práctica pedagógica

BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
La reflexión es muy importante; nutre, mueve a seguirnos transformando. La práctica te va formando para una reflexión sobre tu quehacer docente	Hay que afianzar la reflexión sobre la práctica para superar la reducción de docencia a lo didáctico disciplinar. Hay que saber para qué se hace en el aula	Construimos conocimiento a través de la experiencia que adquirimos en las prácticas desarrollando un proceso de reflexión desde las mismas	En el proceso de reflexión se construye nuevo conocimiento, se pueden repensar y reorientar aquellas concepciones que se traía de lo que es la docencia	A partir de la reflexión construimos un pensamiento crítico y desarrollamos habilidades de docente investigador para transformar la educación

Nota. En estas verbalizaciones destaca la importancia que dan las y los estudiantes a la reflexión pedagógica. Se elaboró con base en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos, de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Se puede identificar semejanzas en las apreciaciones de los estudiantes sobre la reflexión como un campo entre la teoría y la práctica, que ocurre en entornos reales y desafiantes de la profesión. Los desajustes, vacíos y las contradicciones, en la lógica del EETT, dan lugar a la reflexión sobre la práctica (EEIS), que convoca necesariamente los presupuestos teóricos. A través de la reflexión, los estudiantes identifican y comprenden los desafíos específicos que enfrentan en el aula (EECT).

4. Discusión y conclusiones

La forma en la que se relacionan teoría y práctica es esencial para la FID (Álvarez, 2012). En las cinco instituciones, los enfoques EETT, EEIS y EEC, tienen una presencia significativa en lo conceptual y empírico de la práctica. En la UNAE, a modo de particularidad en la lógica comparada, el enfoque interpretativo simbólico es muy relevante, pues sus modelos, tanto pedagógico como de práctica, tienen como principio pedagógico-curricular, teorizar la práctica y experimentar la teoría, a través de la reflexión (Portilla Faicán *et al.*, 2023; Universidad Nacional de Educación, 2017). Sin embargo, como en las otras cuatro instituciones, en la UNAE está muy instalado el EETT, pese a la contradicción con los principios pedagógico-epistémicos declarados en su normativa.

En la interpretación de los datos se ha percibido lo que Bárcena (2005) denomina el «desplazamiento -epistemológico a la vez que existencial- entre las realidades a las que nos enfrentamos y las categorías conceptuales en las que hemos sido educados» (p. 23). Se identificaron perspectivas epistemológicas enmarcadas en el EETT. Los estudiantes, como resultado de su formación académica, ven la práctica como un escenario de aplicabilidad de la teoría en los contextos escolares. Desde la perspectiva del EEIS, la práctica es vista como el dispositivo para la reflexión y teorización de esta. Mientras que, desde la mirada del EECT, la práctica se reafirma como realidad modificable teórica y prácticamente en una relación dialógica en procura de la transformación para la mejora de lo educativo.

El enfoque EETT tiene vigencia (y hasta predominio en algunos casos) en una especie de simbiosis con el EEIS y el EECT. Sin embargo, en este estudio, ninguno de los actores participantes ha puntualizado las contradicciones ni la pertinencia de los enfoques que subyacen a la práctica pedagógica. Es fundamental comprender qué y cómo funciona el conocimiento teórico en la escuela; la coherencia y los desencuentros entre lo declarado en sus normativas pedagógicas y las vivencias, desde las percepciones de actores clave, como los estudiantes. Hay un vacío en las perspectivas y narrativas epistemológicas en torno a la relación entre teoría y práctica pedagógica. Esta cuestión epistémica es un resultado de mucha relevancia del proyecto para la gestión de la FID.

La relación entre teoría y práctica, desde los enfoques EEIS y EECT está mediada por la reflexión sobre la práctica (Ullauri-Ullauri y Mauri, 2022; Ullauri-Ullauri, 2022). La reflexión es esencial para superar la reificación de la ciencia (Sánchez Jerez, 2009). Desde estas perspectivas epistemológicas, el conocimiento en el campo pedagógico está en constante construcción y reconstrucción. La comprensión de la compleja relación entre teoría y práctica es el presupuesto cognitivo (Inciarte *et al*, 2012) para que tenga sentido la teorización de la práctica como principio epistémico de la FID.

La práctica en la formación docente demanda perfiles muy complejos de TPU y TPIE. El desafío epistemológico que atraviesa la FID es desarrollar la capacidad reflexiva para comprender que, las teorías educativo-pedagógicas en uso son buenas explicaciones del fenómeno enseñanza y aprendizaje; son teorías científicas que pueden cuestionarse, discutirse y superarse mediante la experimentación, reflexión y teorización. Son paradigmas, y como tales reemplazables por otro paradigma resultado de la triada epistémica: experimentación-reflexión-teorización, categorías clave del Modelo de Prácticas de la UNAE (Portilla Faicán *et al.*, 2023). La reflexión crítica sobre la propia práctica tiene el potencial para superar la reducción técnico instrumental de la teoría, la práctica y la misma profesión docente. La reflexión como intersección entre teoría y práctica es un potente dispositivo para superar, a través de la teorización, enfoques reduccionistas como el EETT. La reflexión crítica sobre la propia práctica está orientada a la innovación, la transformación y la mejora de la educación (Pérez Lorca, *et al.*, (2024), intrínsecamente vinculada a la función epistémica de teorizar la práctica.

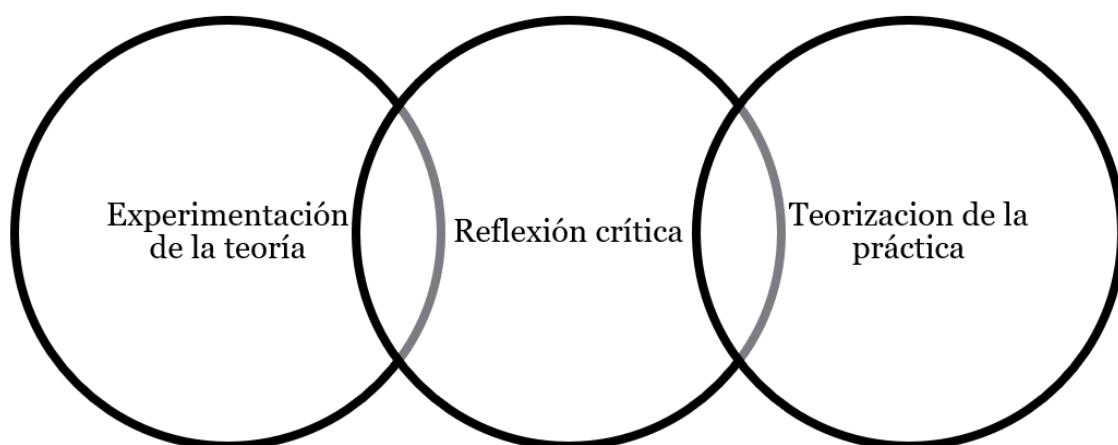


Figura 2. Triada de categorías epistemológicas de la práctica pedagógica. *Nota.* La figura muestra la implicación de tres categorías epistemológicas clave en la práctica pedagógica.

La FID gira en torno a la práctica pedagógica. Es un escenario con gran potencial para repensar las formas de hacer en la profesión docente, en una especie de crisis de transición a un nuevo paradigma (Kuhn, 1992). Epistemológicamente, la práctica es un espacio privilegiado para el desarrollo teórico del campo científico de la profesión. La escuela sigue siendo el mejor lugar para aprender a ser a ser docente experimentado y poniendo en cuestión teorías y prácticas consabidas (Universidad Nacional de Educación de Educación, 2017).

Este estudio muestra el potencial de la educación comparada en lo que Ruiz y Acosta (2017) llaman «la relación de transferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa» (p. 61), como un proceso circular y recíproco. La perspectiva epistémico-narrativa de corte situado condujo a tópicos que muestran las semejanzas y diferencias que podrían suministrar información para mejorar los sistemas de prácticas en la FID de cada contexto institucional. El acercamiento topográfico situado constituye una mirada epistémico-metodológica alternativa en los estudios comparados en la región y una apuesta por el equilibrio entre lo local situado y lo regional configurado con base en lo tópico; lo relevante. Desde la perspectiva comparativa contemporánea, las semejanzas encontradas no son llamados a la homogenización, ni las diferencias son vistas como lo dispar carente. La comparación, en ese caso, busca reconocer tendencias y prácticas significativas en la práctica pedagógica, que lleven a cuestionar los procesos existentes para reconfigurar los sistemas de FID, en función de una práctica pedagógica pertinente e innovadora (Rodríguez *et al.*, 2020), lo que supone un fuerte compromiso de los Estados (Ruiz *et al.*, 2013). Si se considera la representatividad de las cinco instituciones para sus países y la región, los resultados podrían ser significativos a nivel regional.

6. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 2(2), 73-83.
- Álvarez, A. C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 12. <https://doi.org/10.35362/rie6021326>
- Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva En Educación*. Paidós.
- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., França de Almeida, J. D., Ferreira, A. L. y Barros, P. C. S. (2020). A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(1), p.305-318 <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (Vol. 19). Springer.
- Cruz Flores, G. D., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL (1)(157), 190-209.

- Echeverry, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En Suarez, H. (Eds.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. (pp. 129-163). Magisterio.
- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 41–80. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7593>
- Calle García, R., Rodríguez Andino, M. y Calle García, J. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(3), 11-25.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Inciarte R., N., Alarcón H. R. y Sánchez P. E. (2008). Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(23), 119-140.
- Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña (2021). *La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU*.
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B. y Zamora Rodríguez, E. T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18, 805–820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>

- Lorente Rodriguez, M. y Senent Sánchez, J. M. (2023). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 88–102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- MacDonald, D. (2003). Instrumento o instrumentalización: estudio de caso sobre el Prácticum en un programa australiano. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 2(3), 129-141.
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballo, L., y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176–200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. 1–80. www.mineduc.cl
- Molinari, A. (2023). Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 103–123. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37895>
- Navarrete-Cazales, Z. (2023). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165–183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>
- Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 4-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41921>
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60
- Pérez Lorca, A., Mauri Majós, T. y Colomina Álvarez, R. (2024). Percepciones de los formadores de profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión. *Revista de Docencia Universitaria*, 22(1), 9-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.19805>
- Portilla Faicán, G., Abril Piedra, H., Choin, D., Fraga Luque, O., Molerio Rosa, L., Padilla Padilla, J., Pantoja Sánchez, T., Torres Muros, L. y Ullauri Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Poveda García-Noblejas, B., Barceló-Cerdá, M., Rodríguez Gómez, I., y López-Gómez, E. (2023). Exploring Student Teacher Perceptions on the Benefits of the Teaching Practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Proyecto_PP_1_GENERAL_2021_09. (2023). MAXQDA 2022 [computer software]. Analytics Pro.

- Ritchie, J., Ormston, R., McNaughton Nicholls, C. y Lewis, J. (2013). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications Ltd. <http://digital.casalini.it/9781446296202>
- Rodríguez, M., Pesantez, M., Portilla, G., Choin, D. y Padilla, J. (2020). *Proyecto de investigación Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*, presentado a la Convocatoria de Investigación 2019-2020 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y aprobado el 31 de agosto de 2020.
- Ruiz, G. R. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina: Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 57–75 <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.84>
- Ruiz, G., García, M. V., y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 221–248 <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621>
- Sáez Carreras, J. (1988) El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (3), p. 9-47.
- Sánchez Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Temas* (3), 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.voi3.784>
- Serres, M. (1998). *Historia de las ciencias*. Cátedra.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. (2021). La educación como topografía discursiva: aproximación a los trabajos de grado de seis maestrías y un doctorado en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 174-199. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.174-199>
- Subsecretaría de Educación Superior de México (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*.
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona.

- Ullauri-Ullauri, J. I., y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2018). *Documento maestro del programa de la licenciatura en Etnoeducación*.
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/148>
- Vega Gil, L. (2023). Editorial: Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 11–22. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38973>
- Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>

16



Natureza da ciência à luz de concepções kuhnianas na formação continuada de professores: uma unidade didática

Naturaleza de la ciencia a la luz de las concepciones kuhnianas en formación continua del profesorado: una unidad didáctica

Anabel Raicik*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.43480

Recibido: 25 de noviembre de 2024

Aceptado: 10 de marzo de 2025

* ANABEL RAICIK: Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Líder do Apeiron - Grupo de História, Filosofia e Ensino de Ciências e membro colaboradora do Grupo de Estudos em Educação e Divulgação Científicas. Atualmente desenvolve estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina tendo como entidade financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1201344296526795> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-8466> **Datos de contacto:** E-mail: anabelraicik@gmail.com

Resumen

Dado que la educación científica, en diversas áreas del conocimiento, se ha caracterizado por su perfil dogmático, cerrado y ahistórico, difundiendo concepciones limitadas de la ciencia, el artículo pretende contribuir a la formación de habilidades y competencias básicas necesarias en los ciudadanos del siglo XXI, el partiendo de reflexiones relacionadas con la Naturaleza de la Ciencia (NdC) vinculadas a las nociones kuhnianas, en el ámbito de la enseñanza de las ciencias. Para ello, propone y presenta una Unidad Didáctica Potencialmente Significativa (UDPS), de base teórica, en términos educativos y epistemológicos, y estructurada metodológicamente enfocado a la formación continua del profesorado, estudiantes de maestría y doctorado. En un proceso de diferenciación progresiva, la UDPS analiza algunas de las críticas que recibió Kuhn y cómo, a la luz de sus otras obras y literatura secundaria, se pueden comprender mejor sus ideas, en un proceso de reconciliación integradora. En un nivel superior de complejidad y especificidad, la noción de incommensurabilidad, su concepción de revolución científica en asociación con la evolución de la ciencia se diferencia progresivamente, aclarando malentendidos relacionados con sus conceptos. Reflexiones en este sentido, a la luz de las nociones kuhnianas, pueden alentar discusiones que impliquen debates que permeen la época contemporánea y contribuyan al desarrollo de habilidades y competencias, como el sentido crítico y la toma de decisiones. Este es un artículo teórico que destaca la importancia de la fundamentación epistemológica, educativa y metodológica de las unidades, como un proceso importante que antecede a la investigación empírica.

Palabras clave: Naturaleza de la Ciencia; Thomas Kuhn; UDPS; Formación continua del profesorado

Abstract

Since scientific education in various areas of knowledge has been characterized by its dogmatic, closed and ahistorical profile, disseminating limited conceptions of science, the article aims to contribute to the formation of basic skills and competencies necessary for the citizen of the 21st century, based on reflections related to the NOS linked to Kuhnian notions, in the context of science teaching. To this end, it proposes and presents a Potentially Meaningful Teaching Unit (PMTU), theoretically grounded in educational and epistemological terms, and methodologically structured, focused on continuing teacher training, master's and doctoral students. In a process of progressive differentiation, the PMTU analyses some of the criticisms that Kuhn received and how, in the light of different works, his ideas can be better understood, in a process of integrative reconciliation. At a higher level of complexity and specificity, the notion of incommensurability, his conception of scientific revolution in association with the evolution of science, is progressively differentiated, clarifying misunderstandings related to his concepts. This is a theoretical article that emphasizes the importance of the epistemological, educational and methodological foundation of the units, as an important process that precedes empirical research.

Keywords: Nature of science; Thomas Kuhn; PMTU; Continuing teacher training

Resumo

Uma vez que a educação científica em diversas áreas do conhecimento tem se caracterizado por seu perfil dogmático, fechado e a-histórico, disseminando concepções limitadas de ciência, o artigo tem como objetivo contribuir para a formação de habilidades e competências básicas necessárias ao cidadão do século XXI, a partir de reflexões relacionadas ao NOS vinculado às noções kuhnianas, no contexto do ensino de ciências. Para tanto, propõe e apresenta uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UPM), teoricamente fundamentada em termos educacionais e epistemológicos, e metodologicamente estruturada, voltada para a formação continuada de professores, alunos de mestrado e doutorado. Em um processo de diferenciação progressiva, o PMTU analisa algumas das críticas que Kuhn recebeu e como, à luz de diferentes obras, suas ideias podem ser melhor compreendidas, em um processo de reconciliação integrativa. Em um nível mais alto de complexidade e especificidade, a noção de incomensurabilidade, sua concepção de revolução científica em associação com a evolução da ciência, é progressivamente diferenciada, esclarecendo mal-entendidos relacionados a seus conceitos. Trata-se de um artigo teórico que enfatiza a importância da fundamentação epistemológica, educacional e metodológica das unidades, como um importante processo que antecede a pesquisa empírica.

Palavras-chave: Natureza da ciência; Thomas Kuhn; PMTU; Formação continuada de professores

1. Introdução

A contemporaneidade tem revelado, cada vez mais, um contexto social, ambiental, político, econômico de constantes mudanças e transformações. A ‘Agenda 2030’ para o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu em 2015 e contempla dezessete ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’ (ODS), evidencia um apelo global em promover uma coletividade mais justa e autônoma. A educação é apontada como um caminho eficaz para isso; dentre outros, não dicotômicos (Candito *et al.*, 2022; Sotelino-Losada, Santos-Rego e Lorenzo-Moledo, 2024). Um dos ODS é, justamente, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2024, n.p).

A ‘Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’ (UNESCO, 2017) sugere, por exemplo, que um dos tópicos a serem trabalhados, a fim de capacitar pessoas às questões do mundo contemporâneo vinculado à ‘Educação de qualidade’ dos ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’, é o desenvolvimento de “habilidades e competências básicas necessárias para o século XXI” (UNESCO, 2017, p. 19). No âmbito particular da educação científica, pesquisadores têm defendido que discussões sobre ciência podem contribuir para o aprimoramento de competências necessárias à formação de um cidadão crítico transformador (Forato, Pietrocola & Martins, 2011). “Como a educação científica e tecnológica (...) pode auxiliar na formação de um cidadão preparado para enfrentar uma sociedade caracterizada por mudanças rápidas e drásticas?” (Damasio, 2017, p. 30), é um exemplo das questões que permeiam a área.

A literatura especializada no domínio do ensino de ciências tem argumentado que um dos seus objetivos, na atualidade, em qualquer nível de ensino, é o de promover um entendimento acerca da ciência, que perpassa compreender aspectos relativos à Natureza da Ciência (NdC) compatíveis com reflexões filosóficas contemporâneas (Matthews, 1995; Martins, 2015; McComas, 2002; Moura, 2014; Vicente, Jiménez-Tenorio & Oliva, 2022; Peduzzi & Raicik, 2020).

Admitindo que “a educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS”, promover reflexões desse caráter no ensino é, de certa forma, contribuir para aquilo que se almeja em uma educação para o desenvolvimento sustentável (Estefanía 2009), a saber, que os sistemas de educação respondam “a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdo de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos (...)” (UNESCO, 2017, p. 1). A NdC, por certo:

(...) engloba uma variedade de aspectos sobre o que é a ciência, seu funcionamento interno e externo, como constrói e desenvolve o conhecimento que produz, os métodos que usa para validar esse conhecimento, os valores envolvidos nas atividades científicas, a natureza da comunidade científica, os vínculos com a tecnologia, as relações da sociedade com o sistema tecnocientífico e vice-versa, as contribuições desta para a cultura e o progresso da sociedade (Vásquez-Alonso *et al.*, 2008, p. 34).

Com efeito, isso não significa negligenciar a educação em ciências, mas agregar novos conteúdos na busca de uma educação em, sobre e pela ciência (Forato, Pietrocola & Martins, 2011). Mas como fazer isso, tendo em vista que discussões implícitas sobre a

ciência em materiais de ensino não são suficientes para promover um aprendizado significativo e atual do tema? (Massoni, 2010). É preciso desenvolver estratégias que tornem explícitas certas proposições, questionamentos, ou noções de natureza da ciência e do trabalho científico (Martins, 2015; Peduzzi & Raicik, 2020; Vicente, Jiménez-Tenorio & Oliva, 2022).

A partir da década de 1960, discussões protagonizadas por Karl Popper, Norwood Hanson, Gaston Bachelard, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, Imre Lakatos, entre outros, evidenciam novos olhares para a ciência e sua relação com a sociedade. A clássica obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, publicada em 1962, do físico, filósofo e historiador da ciência estadunidense Thomas Kuhn, tem sido amplamente explorada nas últimas décadas, junto a outros importantes escritos do autor. As suas implicações evidenciam a capacidade de suas ideias trazerem à tona distintas reflexões sobre a ciência em perspectivas não apenas filosóficas, sociológicas, históricas, mas educacionais, também na atualidade (Condé, 2023; Condé & Penna-Forte, 2013; Peduzzi, 2011; Raicik, 2020; Raicik & Gonçalves, 2022; Raicik & Peduzzi, 2016).

Uma vez que a educação científica e tecnológica, em várias áreas do conhecimento, tem se caracterizado por seu perfil dogmático, fechado e ahistórico, disseminando concepções limitadas da ciência, indaga-se: Como contribuir na formação de habilidades e competências básicas necessárias ao cidadão do século XXI, a partir de reflexões relativas à NdC vinculadas a noções kuhnianas, no âmbito da educação científica?

A riqueza conceitual de ideias de Kuhn e suas diferentes possibilidades de abordagem, sobretudo voltadas a educação científica, podem potencializar e promover reflexões de distintos aspectos relativos à Natureza da Ciência (NdC). Em geral, professores (sem uma formação específica) e pesquisadores ainda em processo de formação não têm conhecimento de concepções epistemológicas capazes de fomentar discussões sobre a NdC (Peduzzi & Raicik, 2020). Nessa perspectiva, pode-se encontrar em conceitos kuhnianos associados a casos históricos e temas contemporâneos, reflexões teóricas para subsidiar propostas didáticas. No que tange a formação de professores, Praia, Gil Perez e Vilches (2007) explicitam que, “torna-se um requisito inquestionável, modificar a imagem da natureza da ciência que os professores têm e transmitem” (p. 147). Isso vai ao encontro de um dos ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’ (ODS), supracitado, voltado à ‘Educação de Qualidade’, que enaltece a relevância de “substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados (...), nos países em desenvolvimento (...)” (ONU, 2024, n.p). Por certo, a formação de sujeitos críticos científica e epistemologicamente, sobretudo professores e pesquisadores, torna-se ainda mais importante em um período recente pós-pandêmico, que assolou a vida de todos e, lamentavelmente, propagou tantas atitudes anticientíficas.

Matthews (2024), no recente artigo “Thomas Kuhn and Science Education”, evidencia em longas páginas o impacto significativo de Kuhn na “pesquisa, teorização e pedagogia da educação científica” (p. 609). Além de notabilizar a importância da História e Filosofia da Ciência, o filósofo influenciou campos de pesquisa emergentes, no passado e no presente, no âmbito da educação em ciências, como o de Mudança Conceitual, o Construtivismo, os Estudos de Ciência-Tecnologia-Sociedade e os Estudos Culturais da ciência. Todavia, a comunidade da educação científica volta-se, sobremaneira, as concepções de *A Estrutura*, ignorando os importantes escritos posteriores kuhnianos que, imprescindivelmente, oferecem uma melhor compreensão e esclarecimentos de sua filosofia. Como coloca o autor, isso só vai mudar quando “a filosofia e o pensamento

filosófico [kuhniano, no caso particular] retornarem, em algum grau, aos programas de graduação e pós-graduação em educação” (Matthews, 2024, p. 667).

Não obstante, quando se volta à educação científica, na formação continuada de professores, pesquisadores ou entre estudantes, torna-se necessário pensar em como incorporar e operacionalizar essas discussões de forma efetiva e significativa. Uma alternativa para isso pode ser encontrada na produção de sequências didáticas fundamentadas teoricamente, em termos educacionais e epistemológicos (Moreira; Massoni, 2016). As Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), propostas por Marco A. Moreira (2011), fundamentadas sobretudo na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel (Ausubel *et al.*, 1980), possibilitam o desenvolvimento de propostas que objetivam facilitar a aprendizagem significativa, e não mecânica, de tópicos, ideias, conceitos específicos etc.

Como pesquisadores têm reiterado, além de associar o conhecimento conceitual ao conteúdo histórico e epistemológico, faz-se necessário desenvolver estratégias de ensino amparadas teoricamente em seus aspectos educacionais (Martins, 2015; Massoni, 2010; Moura, 2014). Isto é, torna-se imprescindível estabelecer um marco teórico educacional, epistemológico e metodológico coerente e alinhados entre si (Moreira, 2004).

É nessa perspectiva que se fundamenta o presente artigo, que apresenta uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) ancorada nos referenciais epistemológico (concepções kuhnianas) e educacional (princípios da TAS) à luz de uma historiografia contemporânea. A UEPS, desenvolvida para formação continuada de professores, mestrandos e doutorandos, pretende, em particular, subsidiar propostas didáticas que visem contribuir na formação de habilidades e competências básicas necessárias ao cidadão do século XXI, a partir de reflexões relativas à Natureza da Ciência vinculadas a noções kuhnianas, no âmbito da educação científica.

A formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional (Silva & Araújo, 2005) e pode ser entendida como: “congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, (...) grupos de pesquisa, (...), cursos de extensão (...). Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares” (Pinto *et al.*, 2010, p. 8). Considerando a pós-graduação brasileira como lócus da formação de professores e pesquisadores, enaltece-se a relevância de propostas crítico-reflexivas nesse espaço.

Tratando-se de um artigo teórico, defende-se que a estruturação e divulgação de uma UEPS, e a descrição detalhada e ampla de seus procedimentos e materiais, é uma etapa importante e imprescindível que antecede sua avaliação em situação concreta.

2. Ideias kuhnianas na e para a atualidade: algumas perspectivas de discussões sobre a NdC

Thomas Kuhn é um clássico! (Condé, 2023; Mladenovic, 2024; Raicik & Gonçalves, 2022). Apesar de sua obra magna, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, ter sido amplamente analisada, estudada, criticada desde sua publicação – inclusive pelo próprio Kuhn – ela continua apresentando distintas e relevantes implicações à história, filosofia, sociologia, ensino de ciências e tantos outros domínios do conhecimento. Em

conferência no “Colóquio Thomas Kuhn: Ciência, História e Comunidade Científica”, em homenagem aos 60 anos de *A Estrutura*, que ocorreu em 2022, Condé (2023) indaga: “Podemos esperar algo novo vindo da obra do historiador e filósofo da ciência estadunidense?”. Claramente em resposta afirmativa, o autor enfatiza que isso advém, sobretudo, do “possível modo de a reinterpretarmos como um todo. Nesta reinterpretação reside o melhor legado de Kuhn” (Condé, 2023, p. 17). Mas para que se possa reinterpretá-la é preciso conhecê-la em sua grandiosidade; e isso significa transcender *A Estrutura* e olhar para as distintas produções kuhnianas, correlacionando-as.

Na e para a atualidade se faz necessário (re)pensar para melhor compreender, (re)visitar para mais bem se apropriar da ‘herança’ kuhniana. À *Estrutura* se vinculam mal-entendidos, muitos dos quais Kuhn passou o resto de sua vida tentando elucidar. Esclarecimentos necessários à incomensurabilidade com o propósito de melhor compreender o progresso científico por meio de revoluções, considerações acerca do termo paradigma com a noção de matriz disciplinar, a (possível) visão de evolução via revolução com a concepção de especiação, são apenas algumas das questões, ainda, necessárias em ponderações filosóficas e educacionais (Raicik & Gonçalves, 2022).

Desde o ‘Posfácio de 1969’, o próprio Kuhn debate, esclarece, amplia suas ideias, sobrepujando concepções de ciência normal, resolução de quebra-cabeças, paradigma, incomensurabilidade, revolução. Em ‘A tensão essencial’, publicado em 1977, e em ‘O caminho desde A Estrutura’ de 2000, por exemplo, encontram-se ensaios filosóficos que permitem uma ampliação da noção de ciência kuhniana. Em associação com *A Estrutura*, elas perpassam o reconhecimento da inseparabilidade entre os contextos da descoberta e da justificativa, a compreensão dos mecanismos envolvidos nas disputas de teorias e, sobretudo, na escolha teórica, a importância dos valores epistêmicos e não epistêmicos na ciência, a cumulatividade e ruptura enquanto conceitos não necessariamente antagônicos, o discernimento de que uma descoberta científica possui uma estrutura conceitual e epistemológica, entre outros. Mas é preciso levar reflexões dessa natureza ao ensino de ciências, em distintos níveis.

A sociedade, recentemente, viu-se fortemente diante de controvérsias, debates calorosos, sobre o uso (ou não) da (hidroxi)cloroquina e da máscara, da relevância (ou não) do distanciamento e isolamento social, da pertinência das vacinas. “A pandemia do COVID-19 tornou mais claro do que nunca que existe uma batalha ocorrendo e que os cientistas, grupo representante da modernidade, precisam fazer seu papel de agentes históricos” (Gurgel, 2020, p. 344).

Por certo, o estudo de controvérsias científicas tem peculiaridades contextuais e certa complexidade, mas elas precisam ser mais exploradas no ensino (Reis, 2009). Em geral, o seu processo envolve a tomada de decisão na ciência, conseqüentemente, o reconhecimento da importância dos valores (McMullin, 2003). A ciência não é incontroversa, tampouco, isenta de valores. Em ‘Objetividade, juízo de valor e escolha teórica’, Kuhn (2011) tece considerações acerca do processo de escolha teórica na ciência, sendo um dos pioneiros no estudo da relação entre ciência e valores e no reconhecimento dos juízos de valor para a desconstrução da suposta reconstrução racional científica (Raicik & Angotti, 2019). Essas discussões, quando levadas à formação de professores, pesquisadores e ao ensino em geral, permite uma melhor compreensão do processo de término de debates calorosos em uma ciência não idealizada e imparcial, mas histórica, social, humana.

Nesse sentido, e voltando-se à formação continuada de professores, mestrando e doutorando da área das ciências (física, química, biologia), desenvolveu-se uma

Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), com vias a sua implementação efetiva como uma disciplina optativa de um Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

3. Na formação continuada de professores: uma unidade de ensino potencialmente significativa

As Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) são fundamentadas, sobretudo, na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel. Ao propor as UEPS, Moreira (2011) tinha em mente facilitar uma aprendizagem significativa, devido ao seu engajamento teoricamente firmado. Embora sejam fortemente embasadas em princípios ausubelianos, elas também encontram contribuições em distintas teorias, como a interacionista social de Lev Vygotsky, as de educação de Joseph D. Novak e de D.B. Gowin, a de campos conceituais de Gérard Vergnaud, a de modelos mentais de Philip Johnson-Laird, além da própria teoria da aprendizagem significativa crítica de Moreira (Moreira, 2011; 2013).

Na elaboração de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, além de levar em consideração a importante relação triádica aluno, professor e material instrucional, há diversos princípios que envolvem, por exemplo: i) o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos; ii) o reconhecimento de que o aluno precisa estar predisposto a aprender; iii) a utilização de organizadores prévios; iv) as situações-problema que dão sentido aos novos conhecimentos, introduzidas em nível crescente de complexidade; v) a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a consolidação; vi) a avaliação da aprendizagem significativa em termos de evidências; vii) o professor como mediador da captação de significados pelo aluno; viii) o ensino dialógico; ix) o pressuposto de que a aprendizagem não deve ser mecânica; x) a aprendizagem enquanto busca de respostas e questionamentos e não como memorização de respostas conhecidas (Moreira, 2011).

Dentre os princípios ausubelianos que fundamentam as unidades, cabe destacar, em especial, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, acima mencionados. A diferenciação progressiva é um princípio que reconhece que no processo de aprendizagem há uma hierarquização, em termos de abstração, generalidade e inclusão (Ausubel, 2003; Ausubel *et al.*, 1980). Ele sugere que conceitos, ideias, proposições, mais gerais e inclusivos, sejam apresentados primeiro para que possam progressivamente ficar mais específicos, diferenciados ao passo que adquirem novos significados para os sujeitos envolvidos (Moreira, 2011).

Em um processo de “vai e vem” entre ideias mais gerais e inclusivas às mais específicas, está a reconciliação integrativa. Este princípio indica que os conceitos, as ideias, as proposições apresentadas sejam revisitadas explicitamente ao se explorar, por exemplo, suas relações de similaridade e diferença com aqueles conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito (Ausubel, 2003). Cabe destacar que os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa são concomitantes e permitem uma organização hierárquica na estrutura cognitiva de quem aprende.

Em síntese, estimulando intervenções práticas, as Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) visam uma aprendizagem significativa, e não mecânica, de tópicos, ideias, conceitos específicos etc. Nos últimos anos, distintas pesquisas têm feito uso das UEPS, seja propondo-as de forma teórica quanto analisando sua pertinência em situações

concretas (André & Silva, 2022; Culzoni *et al.*, 2015; Ferreira *et al.*; 2020; Freitas & Neto, 2018; Haupt, Raupp & Lavayen, 2021; Lorenzetti, 2024; Macedo, Pantoja & Moreira, 2020; Pantoja, Moreira, 2021; Raicik, 2020; 2019). Vistas como uma metodologia didática (Pantoja & Moreira, 2020), elas podem, aliás, ser utilizadas como aspecto metodológico da própria Teoria da Aprendizagem Significativa (Damasio, 2017; Raicik, 2020). É nessa perspectiva que a unidade descrita a seguir encontra-se estruturada.

3.1. UEPS - NdC a partir de perspectivas kuhnianas: implicações ao ensino de ciencias

Visando contribuir na formação continuada de professores, mestrandos e doutorandos, no âmbito da educação científica e tecnológica, a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa “NdC a partir de perspectivas kuhnianas: implicações ao ensino de ciencias” vincula discussões relativas à Natureza da Ciência (NdC) com concepções kuhnianas de ciência. Para isso, além de envolver distintas asserções relativas à Natureza da Ciência, retoma as principais ideias de Kuhn contidas em *A Estrutura*, como a noção de paradigma, ciência normal, incomensurabilidade. Em um processo de diferenciação progressiva, discute algumas das críticas que o filósofo recebeu e como, à luz de suas outras obras e de literatura secundária, pode-se compreender melhor suas ideias, em processo de reconciliação integrativa. Em nível mais alto de complexidade e especificidade, diferencia-se progressivamente a noção de incomensurabilidade, a sua concepção de revolução científica em associação à evolução na ciência, esclarecendo mal-entendidos relacionados aos seus conceitos. Uma vez exploradas as ideias kuhnianas em articulação com suas distintas obras, não restringindo-as *A Estrutura*, busca-se reconciliar integrativamente algumas delas com aspectos específicos de NdC em um novo processo de diferenciação progressiva voltadas a controvérsias científicas, em termos de suas definições, tipos e exemplos, e aos valores epistêmicos e não epistêmicos, e seus juízos, envolvidos na tomada de decisão na ciência.

A UEPS é constituída por cinco artigos, um questionário, um vídeo, uma animação, trecho de uma entrevista, um pequeno texto, trechos de obras originais de Kuhn, duas avaliações, além de slides. Cabe salientar que seus respectivos materiais se encontram disponíveis no site <https://kuhnensinoendc.wixsite.com/ueps>, como uma forma de permitir que professores e pesquisadores interessados possam ter acesso a eles; e de, possivelmente, os utilizarem e adaptarem aos seus contextos de ensino.

UEPS

Título: NdC a partir de perspectivas kuhnianas: implicações ao ensino de ciências.

Objetivo geral: Promover discussões relativas à NdC articuladas a concepções kuhnianas de ciência com episódios históricos da ciência e temas contemporâneos de grande impacto social, entre professores em formação continuada.

Conceitos centrais: Natureza da ciência; paradigma; ciência normal, matriz disciplinar; incomensurabilidade; revolução científica; controvérsias científicas; valores epistêmicos; unidades de ensino potencialmente significativas.

Público-alvo: Professores em formação continuada (mestrandos e doutorandos).

Disciplina: Uma disciplina eletiva em um Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica ou similar.

Duração: Um semestre letivo (aproximadamente 14 aulas de 4h).

Sequência didática:

Aula 1

Situação-inicial

A fim de estabelecer uma situação-inicial, propõe-se aos professores em formação continuada questionamentos acerca de seus conhecimentos e/ou envolvimento com discussões relativas à natureza da ciência. Promove-se reflexões em torno de perguntas como: a ciência se desenvolve por continuidade ou rupturas? Existem revoluções científicas? Como se dá o progresso científico? A ciência é isenta de valores? Como as controvérsias são resolvidas na ciência? O que significa descobrir alguma coisa? Essa situação-inicial se estabelece em alto nível de abstração e generalidade, e permite aos sujeitos externalizar, por meio de discussões orais, seus conhecimentos prévios, relevantes para uma aprendizagem significativa do que se pretende discutir na unidade.

A seguir, desenvolve-se uma atividade em sala de aula que, anonimamente ou não, pode ser entregue ao professor. Esta atividade visa realizar uma sondagem das concepções prévias dos sujeitos de forma mais direcionada, a partir de um questionário em escala *likert*, com afirmações sobre certos aspectos do conhecimento científico.

Finaliza-se a aula solicitando que os professores em formação continuada leiam previamente, para os próximos dois encontros, o artigo “Sobre a natureza da ciência: asserções comentadas para uma articulação com a história da ciência” (Peduzzi & Raicik, 2020), disponibilizado eletronicamente a eles.

Aulas 2 e 3

Situação-problema inicial

Projeta-se, em aula, o vídeo “Mundo de Beakman - Método Científico” (9m16s) e solicita-se que, em grande grupo e de forma oral, os professores em formação continuada apresentem considerações sobre a imagem de ciência presente no vídeo.

Em seguida, a partir de uma discussão expositiva-dialogada, debate-se algumas asserções comentadas relativas à natureza da ciência, presentes no artigo de Peduzzi e Raicik (2020). O artigo serve como um organizador prévio expositivo, a ser trabalhado de forma introdutória, em nível mais alto de abstração e generalidade. O professor pode projetar em *slides*, por exemplo, as ideias centrais de cada uma das 18 asserções discutidas pelos autores, para promover essa discussão. Esta etapa objetiva uma intensa troca de ideias e significados em torno de questões epistemológicas mais amplas que, no decorrer do curso, serão pormenorizadas, como a falácia de um único e infalível método científico, a não neutralidade das observações, o papel da experimentação na ciência, as controvérsias científicas, as descobertas científicas, os valores na escolha teórica etc.

É importante ressaltar que as asserções comentadas presentes no artigo perpassam por distintos conceitos kuhnianos, mas o professor não precisa explicitar isso, nesse momento, aos estudantes.

Para a próxima aula, solicita-se que os professores em formação continuada leiam o artigo “Sobre continuidades e descontinuidades no conhecimento científico: uma discussão centrada na perspectiva kuhniana” (Peduzzi, 2006), disponibilizado eletronicamente aos mesmos.

Aula 4

Aprofundamento do tema – parte 1

Projeta-se a animação “A revolução científica de Thomas Kuhn” (Gobbo & Gaffuri, 2016), que serve como um organizador prévio para introduzir, de forma lúdica, os principais conceitos kuhnianos presentes em sua obra magna, *A Estrutura*. Em seguida, o professor pode perguntar que relações os alunos conseguiram estabelecer entre a animação e artigo “Sobre continuidades e descontinuidades no conhecimento científico: uma discussão centrada na perspectiva kuhniana” que era para ser lido previamente para esta aula.

Na sequência o professor apresenta, de forma introdutória e geral, o próprio Thomas Kuhn, enquanto físico, filósofo, historiador; dando ênfase para *A Estrutura*. Com um conjunto de *slides* e uma discussão expositivo-dialogada, o professor começa a diferenciar progressivamente as principais ideias kuhnianas presentes em *A Estrutura*, como a noção de paradigma, ciência normal, revoluções científicas, incomensurabilidade, matriz disciplinar a partir do artigo de Peduzzi (2006) e de trechos das obras originais de Kuhn, sobretudo do *Posfácio-1969*. Peduzzi (2006) sinaliza alguns exemplos históricos que podem ser explorados a partir dessas reflexões.

Finaliza-se a aula com um conjunto de *slides* que evidenciam algumas críticas sofridas por Kuhn e bem como outras importantes obras do autor. Esses *slides* finais servem como problematizadores daquilo que será apreciado nos próximos encontros e para instigar os alunos a um re(pensar) das ideias de Kuhn para além de *A Estrutura*.

Para a próxima aula, solicita-se que os professores em formação continuada leiam o artigo “(Re)Pensando Thomas Kuhn: refletindo sobre mal-entendidos da Estrutura e suas implicações ao ensino de ciências” (Raicik & Gonçalves, 2022), disponibilizado eletronicamente.

Aula 5

Situação-problema em nível mais alto de complexidade

Promove-se reflexões orais em torno de questões como: Será que a concepção filosófica de Kuhn é antiprogressista? Há possibilidade de se pensar a evolução científica via revoluções? Já tinham ouvido falar que Kuhn foi acusado de trazer à ciência irracionalidade? Não buscando respostas ou consensos, esse momento instiga os professores em formação continuada a pensar em problematizações em nível mais alto de especificidade.

Aprofundamento do tema – parte 1: continuação

A partir da situação-problema, em um processo de diferenciação progressiva, introduz-se considerações em torno de algumas das críticas sofridas por Kuhn depois da publicação de *A Estrutura*. Nesse sentido, entrega-se aos participantes, em cópia impressa, um pequeno trecho de uma entrevista concedida por Kuhn em 1995, na qual ele fala da acusação de irracionalidade e de relativismo suscitada pela *Estrutura*. Promove-se discussões em grande grupo sobre questões como: Em que sentido se pode empregar o termo irracionalidade para análises da ciência?

Em um processo de reconciliação integrativa, nesse momento, retoma-se algumas considerações do *Posfácio-1969*, agora vinculadas a outros escritos kuhnianos e algu-

mas das críticas que recebeu. Em seguida, discute-se, com *slides* e uma exposição oral, as principais ideias presentes no artigo de de Raicik e Gonçalves (2022). Neste artigo, os autores esclarecem alguns mal-entendidos relacionados ao conceito de incomensurabilidade kuhniano, como um ponto chave para melhor compreender sua ideia de revolução. Além disso, evidenciam a ideia de evolução via revolução para Kuhn. Em síntese, essas discussões visam fomentar uma análise e reflexão, em nível mais alto de complexidade e especificidade, na medida em que se diferencia progressivamente a noção de incomensurabilidade, sobretudo a local, e a ideia de revolução e o progresso científico, confrontando-os com as acusações sofridas por Kuhn.

Nova-situação problema em nível mais alto de complexidade

Projeta-se, em *slide*, um ‘pequeno texto’ que menciona algumas críticas que Kuhn recebeu de Toulmin e de Feyerabend à ideia de revolução. Solicita-se que, em grande grupo e de forma oral, os participantes apresentem considerações gerais acerca do texto, relacionando-as com as discussões travadas anteriormente.

Essa etapa de aprofundamento do tema (parte 1) objetiva promover uma hierarquização de desenvolvimento de conceitos centrais kuhnianos. Uma vez que conceitos anteriores, presentes em *A Estrutura*, são estabelecidos e assimilados, eles podem adquirir novos significados, relacionando-se com os esclarecimentos que Kuhn fez sobre eles, tornando-os cada vez mais complexos e específicos. Espera-se que os alunos consigam perceber que as ideias de Kuhn não se limitam àquelas presente em *A Estrutura* e tenham uma visão global e ao mesmo tempo esclarecida de suas obras e conceitos.

A partir disso, em novo processo de diferenciação progressiva, inicia-se um mais um aprofundamento do tema, direcionado a uma implicação das ideias kuhnianas voltadas a controvérsias científicas. Desse modo, para a próxima aula, indica-se a leitura prévia do artigo “A estrutura conceitual e epistemológica de uma controvérsia científica: implicações para o ensino de ciências” (Raicik, Peduzzi & Angotti, 2018), disponibilizado eletronicamente.

Aula 6

Aprofundamento do tema – parte 2

Propicia-se uma discussão expositivo-dialogada a partir do artigo “A estrutura conceitual e epistemológica de uma controvérsia científica: implicações para o ensino de ciências” (Raicik, Peduzzi & Angotti, 2018). Neste artigo, os autores explicitam, à luz de uma filosofia contemporânea, o que se pode entender por controvérsias científicas, apresentando algumas de suas principais origens e possíveis classificações. Em um processo de diferenciação progressiva, a reflexão apresenta uma estrutura hierárquica de proposições em torno do conceito de controvérsias científicas. Ideias mais gerais e inclusivas de origem e definições do conceito antecedem àquelas que envolvem classificações de controvérsias e seus possíveis termos. Nesse sentido, apresenta-se e exemplifica-se três tipos de controvérsias científicas: as analíticas, as resistivas e as argumentativas à luz de considerações kuhnianas, presentes no artigo. Além de diferenciar progressivamente as classificações de controvérsias, essa discussão fomenta uma reconciliação integrativa da temática com conceitos kuhnianos, a partir de ponderações em torno de controvérsias em período pré-paradigmático, paradigmático, controvérsias revolucionárias e não revolucionárias, etc.. Os exemplos trazidos na classificação apresentada pelos autores podem facilitar uma maior assimilação do tema. O estudo de Newton com a teoria da luz e cores é abordado, em nível de maior especificidade, com direcionamento específico para a discussão controversa que trava, sobretudo com Hooke, e o papel do experimento nesse caso. Não obstante, igualmente de forma sucinta, são mencionadas as polêmicas observações de Galileu com o telescópio, para a visão de mundo da época e a controvérsia Newton-Leibniz sobre a prioridade da invenção do cálculo diferencial e integral, entre outras.

Para finalizar a aula, o professor pode trazer algumas questões reflexivas, que não precisam ser necessariamente respondidas, entendendo melhor as controvérsias científicas, seus diferentes tipos e suas dinâmicas. A ciência é permeada por valores? Que valores podem estar envolvidos na tomada de decisão na ciência? Os estudiosos/cientistas fazem juízos de valor? Se há controvérsias, como resolvê-las? Será que Kuhn nos auxilia a pensar nas escolhas teóricas na ciência?

Solicita-se, para a próxima aula, a leitura prévia do artigo “A escolha teórica em controvérsias científicas: valores e seus juízos à luz de concepções kuhnianas” (Raicik & Angotti, 2019), disponibilizado eletronicamente aos estudantes.

Aula 7

Aprofundamento do tema – parte 2: continuação

Uma vez que conceitos anteriores são estabelecidos e assimilados, eles podem adquirir novos significados, relacionando-se com conceitos cada vez mais complexos e específicos. É nesse sentido que, em processo de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa de uma temática mais geral, a de controvérsias científicas com perspectivas kuhnianas, discute-se, por meio de uma dinâmica expositivo-dialogada, o artigo “A escolha teórica em controvérsias científicas: valores e seus juízos à luz de concepções kuhnianas” (Raicik & Angotti, 2019)”. Nele, os autores abordam concepções de Kuhn sobre valores na escolha teórica que podem contribuir para o entendimento do processo de término de debates calorosos na ciência. Valores como precisão, consistência, simplicidade, fecundidade e abrangência são, portanto, apresentados e discutidos. O artigo menciona, sem contudo aprofundar, alguns exemplos históricos que elucidam as discussões; perpassando a física, biologia e química. Além do artigo, trechos do texto “Objetividade, juízo de valor e escolha teórica” (Kuhn, 2011), do próprio Kuhn, são destacados a fim de explicitar como o filósofo defende com obstinação que cada escolha teórica feita por estudiosos depende, além de critérios compartilhados, de fatores idiossincráticos que possuem, igualmente, relevância filosófica. Desta forma, a aula retoma algumas discussões estabelecidas sobre Kuhn no terceiro encontro. Com o intuito de tornar mais claro e compreensível de que forma pode se dar o término de debates na ciência, o artigo ainda discorre sobre uma classificação de Ernan McMullin (2003) envolvendo resolução, encerramento e abandono de controvérsias científicas, que foi proficuamente influenciado pelas ideias kuhnianas ao desenvolver sua tese axiológica.

Aula 8

Atividade integrativa

Retoma-se os conceitos centrais da UEPS. Isso pode ser feito de distintas maneiras: com uma aula de revisão, por meio de um jogo envolvendo os participantes com perguntas e respostas acerca das ideias kuhnianas e de aspectos de NdC, com a elaboração de um mapa conceitual coletivo etc. Em síntese, a aula tem por objetivo propiciar tanto uma etapa de revisão das discussões estabelecidas na disciplina, em termos epistemológicos, quanto potencializar a reconciliação integrativa do que foi estudado. Com essa estratégia instrucional, retoma-se aspectos mais gerais e estruturantes da unidade, em nível mais alto de complexidade.

Aula 9

Aprofundamento do tema – parte 3: Construindo uma UEPS

Nessa aula, o professor contextualiza atividade: “Construindo uma UEPS”, que consiste no desenvolvimento de uma unidade de ensino potencialmente significativa, pelos estudantes, voltada ao ensino de ciências (em qualquer nível), que envolva um ou mais conceitos centrais discutidos na disciplina. Nesse sentido, por meio de exposição oral e de *slides*, o professor apresenta os fundamentos teóricos da construção de unidades de ensino potencialmente significativas. Além de uma discussão envolvendo as premissas

das UEPS, promove-se reflexões acerca do objetivo geral da disciplina e da didatização de aspectos relativos à natureza da ciência à luz de concepções kuhnianas para o ensino de ciências em geral.

Aulas 10 e 11

Desenvolvimento da UEPS pelos alunos

Uma vez que os alunos tiveram, na aula anterior, um direcionamento teórico e específico acerca da atividade “Construindo uma UEPS”, essas duas aulas são direcionadas a construção efetiva das unidades didáticas pelos sujeitos. Entendendo que o professor é um mediador da captação de significados e que a aprendizagem significativa é progressiva e sua avaliação precisa buscar evidências, o professor disponibiliza-se, em sala de aula, para auxiliar os estudantes nesse processo. Em uma intensa troca de ideias, retoma-se a relevância de didatizar a temática de NdC à luz de concepções kuhnianas em distintos níveis; a proficuidade que a história da ciência e/ou questões contemporâneas podem ter como problematizadores da temática; a importância de pensar nessa construção didática à luz da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa.

Aulas 12 e 13

Apresentação UEPS pelos alunos

Essas duas aulas são destinadas à apresentação das unidades de ensino potencialmente significativas construídas pelos estudantes, de forma individual. Além de exporem o material didático desenvolvido, estimula-se troca de ideias entre os participantes, com comentários construtivos, possíveis sugestões e pertinência da proposta, em termos gerais. No âmbito de uma avaliação formativa, esse momento visa constituir uma ação reflexiva e desafiadora, contribuindo com a troca de ideias entre professor, aluno e colegas participativos (Silva & Mendes, 2017). Nesse sentido, favorece a produção de um saber enriquecido, elaborado a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Cabe ressaltar que depois dessa apresentação, os estudantes têm um prazo de 30 dias para enviar ao professor a versão final de sua UEPS.

Aula 14

Avaliação da UEPS pelos estudantes e Finalização da disciplina

A avaliação individual, dissertativa, abrange a análise crítica de cada componente da UEPS – os materiais e as estratégias de ensino utilizadas. Analisam-se comentários e sugestões pertinentes para o seu aperfeiçoamento em relação: a) a dinâmica em sala de aula; b) aos artigos; c) aos vídeos/animações/questionário e atividades em geral; d) a atividade “Construindo uma UEPS”.

Finalização da disciplina.

Avaliação Formativa

Sugere-se que os alunos sejam avaliados durante o processo da disciplina, nas observações livres em sala de aula, na participação dos alunos nas discussões e atividades.

“A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (Silva & Mendes, 2017, p. 281) É uma avaliação contínua e ocupada com os significados apresentados e em processo de captação pelo aluno.

4. Considerações finais

No colóquio em homenagem aos 60 anos de *A Estrutura*, supracitado, Condé (2023) indaga:

Por que falar de Kuhn? E o que mais devemos falar de Kuhn? Por que, a cada dez anos, nos encontramos e fazemos um evento para falar de Kuhn? Não apenas temos feito isso nas últimas décadas, mas é como se já tivéssemos agendado daqui a dez anos estar novamente discutindo a obra de Kuhn (Condé, 2023, p. 16).

Claramente isso ocorre porque Kuhn ainda apresenta implicações relevantes em perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas e educacionais (Arruda, Silva & Laburú, 2001; Cordeiro, 2016; Oki, 2004; Peduzzi, 2011; Raicik & Gonçalves, 2022; Raicik & Peduzzi, 2016; Ramos & Silva, 2014; Zylbersztajn, 1991). É certo que a filosofia kuhniana foi e continua sendo amplamente objeto de estudos e de pesquisas no âmbito da educação científica. A Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) aqui apresentada é um exemplo disso! Aliás, novas reflexões acerca de ideias kuhnianas podem ser esperadas para os próximos anos.

Para além de *A Estrutura*, um livro admirável e singular que, mesmo não desfrutando de pleno consenso, ainda hoje é fonte de inspiração e matéria de profícuos debates, os esboços dos últimos escritos de Kuhn – que infelizmente ele não pôde concluir devido ao seu falecimento – foram recentemente publicados em “The last writings of Thomas S. Kuhn: incommensurability in science” (2022). No ano corrente, a obra foi traduzida para o português (Kuhn, 2024), facilitando que novas e inéditas pesquisas sejam desenvolvidas a partir da análise das ideias ali contidas e suas relações com os trabalhos precedentes. Como os últimos escritos de Kuhn, vinculados às suas outras obras, podem contribuir para o aprimoramento científico de pesquisadores e professores em formação inicial e continuada? É uma nova questão que surge recentemente. Mas para isso, é preciso ponderar acerca de suas ideias de forma integrada e articulada, transcendendo *A Estrutura*, compreendendo suas distintas perspectivas e implicações, como foi feito na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa aqui desenvolvida e apresentada, principalmente voltando-se à educação científica.

O ensino de ciências, seja em materiais didáticos, nos discursos de professores, nas concepções prévias de estudantes, em documentos de orientação curricular, quer em materiais de divulgação científica e na veiculação midiática da ciência, como vídeos, filmes e documentários, ainda apresenta concepções limitadas muito sobre a ciência (Clough & Olson, 2008; Gil Pérez *et al.*, 2001; Martins, 2015; Vicente, Jiménez-Tenorio & Oliva, 2022; Peduzzi & Raicik, 2020). Nesse sentido, pesquisadores e educadores convergem na defesa de que a História e Filosofia da Ciência pode contribuir para melhorar o ensino, dentre outras razões, por fomentar discussões relativas à Natureza da Ciência (Moura, 2014; Forato, Pietrocola & Martins, 2011; Peduzzi & Raicik, 2020; Pires & Peduzzi, 2022). Consequentemente, isso coopera para alcançar uma ‘Educação de Qualidade’ (ONU, 2024).

Controvérsias sobre a relevância e importância das vacinas, acerca das mudanças climáticas, que envolvem o terraplanismo, além daquelas que perpassaram a história da ciência, podem ser frutíferas para explorar aspectos relativos à Natureza da Ciência (NdC). Reflexões nesse sentido, à luz de noções kuhnianas, podem propiciar discussões envolvendo debates que permeiam a contemporaneidade e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências, como senso crítico e tomadas de decisão.

Desde a publicação da proposta e fundamentação das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) por Moreira, em 2011, verifica-se um crescimento expressivo de trabalhos sobre essa temática indicando, inclusive, que os estudos envolvendo essas unidades representam uma tendência para a educação científica (Ochoa, 2013; Calheiro & Garcia, 2014; Coelho *et al.*, 2017; Culzoni *et al.*, 2015; Damasio & Peduzzi, 2017; Hammel, Miyahara & Santos, 2019; Lorenzetti, 2024; Raicik, 2020; Souza & Pinheiro, 2019).

Apesar de Moreira (2011) destacar, com justa razão, que é na avaliação do desempenho dos alunos que, em última instância, se encontra evidências de aprendizagem significativa e, consequentemente, da pertinência de uma UEPS, entende-se e defende-se que propostas bem fundamentadas, ainda que em estágio teórico, são essenciais para avanços significativos na implementação de unidades didáticas. A carência desse tipo de material, na área de ensino de ciências, sobretudo voltados à História e Filosofia da Ciência, de materiais com alinhamentos coerentes em termos educacionais, epistemológicos e metodológicos, é notória (Boaro & Massoni, 2018; Damasio & Peduzzi, 2017; Martins, 2012; Raicik, 2020).

5. Agradecimentos

Entidade financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

6. Referências

- André, W. C. S., & Mendes da Silva, I. (2022). Contribuições e limitações de sequências de ensino na forma de unidades de ensino potencialmente significativas: uma revisão sistemática da literatura. *Investigadores em Ensino de Ciências*, 27(3), 270–290. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n3p270>
- Arruda, S. M., Silva, M. R., & Laburú, C. E. (2001). Laboratório didático de física a partir de uma perspectiva kuhniana. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6(1), 97-106. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/588>
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Porto: Paralelo Editora.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesin, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Boaro, D. A., & Massoni, N. T. (2018). O uso de elementos da história e filosofia da ciência (hfc) em aulas de física em uma disciplina de estágio supervisionado: alguns resultados de pesquisa. *Investigações em Ensino de Ciências*, 23(3), 110-144. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n3p110>
- Calheiro, L. B., & Garcia, I. K. (2014). Proposta de Inserção de Tópicos de Física de Partículas Integradas ao Conceito de Carga Elétrica por Meio de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(1), 177-192. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/102/73>

- Candito, V., Menezes, K.M., & Rodrigues, C.B.C. (2022). Ciência - Tecnologia - Sociedade: possibilidades de articulação com os objetivos do desenvolvimento sustentável. *Revista Pedagógica*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6558>
- Clough, M. P., & Olson, J. K. (2008) Teaching and assessing the nature of science: an introduction. *Science & Education*, 17, 143-145. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9083-9>
- Coelho, A. L. M. B., Teixeira, C. B., Oliveira, F., & Meira, S. L. B. (2017). Uma UEPS para o ensino dos espelhos esféricos. *Experiências em Ensino de Ciências*, 12(8), 121-140. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/698>
- Condé, M. L. L. (2023). A herança de Thomas Kuhn para a história e a filosofia da ciência. *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*, 14(4), 15-26. <https://doi.org/10.7443/problemata.v14i4.67939>
- Condé, M. L. L., & Penna-Forte, M. A. (Orgs.) (2013). *Thomas Kuhn: a estrutura das revoluções científicas* [50 anos]. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Cordeiro, M. (2016). *Ciência e Valores na história da fissão nuclear: potencialidades para a educação científica* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168030/339497.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Culzoni, C., Alegre, L., & Fornari, J. (2015). Unidad educativa potencialmente significativa para la enseñanza de sonido incorporando TICS. *Revista De Enseñanza De La Física*, 27(2), 709-715. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/12726>
- Damasio, F. (2017). *História da Ciência na Educação Científica: uma abordagem epistemológica de Paul Feyerabend procurando promover uma aprendizagem significativa crítica*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182729>
- Damasio, F., & Peduzzi, L. O. Q. (2017). História e filosofia da ciência na educação científica: para quê?. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, 19(e2583), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190103>
- Estefanía, M. (2009). La globalización de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 185-208. <https://doi.org/10.14201/3124>
- Ferreira, M., Filho, O. L. S., Moreira, M. A., Franz, G. B., Portugal, K. O., & Nogueira, D. X. P. (2020). Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 42, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0057>
- Feyerabend, P. (1979). Consolando o especialista. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento* (pp. 244-284). São Paulo: Cultrix.

- Forato, T. C., Pietrocola, M., & Martins, R. A. (2011). Historiografia e Natureza da Ciência da Sala de Aula. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 28(1), 27-59. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2011v28n1p27>
- Freitas, S. A., & Andrade Neto, A. S. (2018). A utilização do jogo Angry Birds Space na aprendizagem de conceitos de Lançamento de Projéteis e de Gravidade no Ensino Fundamental: uma proposta de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 1(2), 214-225. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v1i2.8983>
- Gil Pérez, D., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, 7(2), 125-153. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200001>
- Gobbo, A., & Gaffuri, S. (2016). *A revolução científica de Thomas Kuhn*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vHzPFI57ScQ>
- Gurgel, I. (2020). Editorial: Reflexões Político-Curriculares sobre a Importância da História das Ciências no Contexto da Crise da Modernidade. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 37(2), 333-350. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n2p333>
- Hammel, C., Miyahara, R. Y., & Santos, S. A. (2019). Uma UEPS com enfoque CTSA no ensino de física: geração, produção e consumo de energia elétrica. *Experiências em Ensino de Ciências*, 14(1), 256-270. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/32>
- Haupt, F. T., Trajano Raupp, D., & Lavayen, V. (2021). A utilização de organizadores prévios para o Ensino de Estequiometria: uma proposta de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 4(2), 953-969. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v4i2.11599>
- Kuhn, T. S. (2024). *A incomensurabilidade na ciência: os últimos escritos de Thomas S. Kuhn*. São Paulo: Editora Unesp.
- Kuhn, T. S. (2006). *O caminho desde A Estrutura*. São Paulo: Unesp.
- Kuhn, T. S. (2011). *A tensão essencial: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica*. São Paulo: Unesp.
- Lorenzetti, C. S. (2024). *Um estudo histórico-epistemológico do desenvolvimento da Tabela Periódica de Dmitri Ivanovich Mendeleev: implicações ao ensino de ciências*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil (no prelo).
- Macedo, M. S., Pantoja, G. C. F., & Moreira, M. A. (2020). Modelos atômicos no ensino médio: uma unidade de ensino potencialmente significativa com ênfase em uma descrição epistemológica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(2), 235-258. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p235>

- Martins, A. F. (2012). História, filosofia, ensino de ciências e formação de professores: desafios, obstáculos e possibilidades. *Educação: Teoria e Prática*, 22(40), 5-25. <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v22n40/v22n40a02.pdf>
- Martins, A. F. P. (2015). Natureza da ciência no ensino de ciências: uma proposta baseada em “temas” e “questões”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 32(3), 703-737. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2015v32n3p703>
- Massoni, N. T. (2010). *A epistemologia contemporânea e suas contribuições em diferentes níveis de ensino de física: a questão da mudança epistemológica*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/26489>
- Matthews, M.R. (2024). Thomas Kuhn and Science Education. *Sci & Educ* 33, 609–678. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00408-1>
- Matthews, M. R. (1995). História, filosofia, e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 12(3), 164-214. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>
- McComas, W. F. (2022). The principal elements of the nature of science: dispelling the myths. Adapted from the chapter. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education* (pp. 53-70). New York: Kluwer Academic Publishers.
- McMullin, E. (2003). Scientific controversy and its termination. In Engelhardt, H. T., & Caplan, A. L. (Ed.), *Scientific controversies: Case studies in the resolution and closure of disputes in Science and technology* (pp. 49-92). New York: Cambridge University Press.
- Mladenovic, B. (2024). Introdução. In Kuhn, T. S. *A incomensurabilidade na ciência: os últimos escritos de Thomas S. Kuhn* (pp. 11-56). São Paulo: Editora Unesp.
- Moreira, M. A. (2013). *Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas e unidades de ensino potencialmente significativas*. Material de Apoio. Instituto de Física: UFRGS.
- Moreira, M. A. (2004). Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal. *Revista Chilena de Educación Científica*, 3(1), 10-17. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf>
- Moreira, M. A. (2011). Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas – UEPS. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(2), 43-63. https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID10/v1_n2_a2011.pdf
- Moreira, M. A., & Massoni, N. T. (2016). *Noções básicas de epistemologias e teorias de aprendizagem como subsídios para a organização de sequências de ensino-aprendizagem em ciências/física*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Moura, B. A. (2014). O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? *Revista Brasileira de História da Ciência*, 7(1), 32-46. <https://doi.org/10.53727/rbhc.v7i1.237>

- Ochoa, A. Z. (2013). *Enseñanza y aprendizaje del concepto de energía a través del desarrollo de una unidad de enseñanza potencialmente significativa*, UEPS. (Dissertação de mestrado). Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín Facultad de Ciencias. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11905>
- Oki, M. C. M. (2004). Paradigmas, Crises e Revoluções: A história da química na perspectiva kuhniana. *Química Nova na Escola*, 20, 32-37. <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc20/v20a06.pdf>
- ONU. *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Nações Unidas Brasil. 2024. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- Pantoja, G. C. F., & Moreira, M. A. (2021). Unidades de ensino potencialmente significativas em indução eletromagnética: um estudo sobre a conceitualização de estudantes de nível superior. *Caderno Brasileiro De Ensino De Física*, 38(3), 1420–1452. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e75550>
- Peduzzi, L. O. Q. (2011). *Evolução dos Conceitos da Física*. 1. ed. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM. Disponível em <https://evolucaodosconceitos.wixsite.com/historia-da-ciencia/livros>
- Peduzzi, L. O. Q. (2006). Sobre continuidades e descontinuidades no conhecimento científico: uma discussão centrada na perspectiva kuhniana. In Silva, C. C. (Org.). *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no Ensino* (pp. 59-83). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Peduzzi, L. O. Q., & Raíck, A. C. (2020). Sobre a natureza da ciência: asserções comentadas para uma articulação com a história da ciência. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(2), 19-55. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p19>
- Pinto, C. L. L.; Barreiro, C., & Silveira, D. N. (2010). Formação Continuada de Professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 07(1), 01-14. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>
- Pires, L.N., & Peduzzi, L. O. Q. (2022). Pulsating stars: o contexto histórico de pós-deteção dos pulsares no campo da física e da astronomia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 22(e37498), 1-27. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u633659>
- Praia, J., Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2007). O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, 13(2), 141-156. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000200001>
- Raíck, A. C. (2019). Experimento crucial na ciência e na filosofia da ciência: uma unidade de ensino potencialmente significativa sobre a teoria da luz e cores de Newton. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 9(2), 1-11, 2019. Recuperado de https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID154/v9_n2_a2019.pdf

- Raicik, A. C. (2020). Nos embalos da HFC: discussões sobre a experimentação e aspectos relativos à NdC em UEPS. *Experiências em Ensino de Ciências*, 15(2), 164-197. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/719>
- Raicik, A. C., Peduzzi, L. O. Q., & Angotti, J. A. P. (2018). A estrutura conceitual e epistemológica de uma controvérsia científica: implicações para o ensino de ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*, 13(1), 42-62. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/215>
- Raicik, A. C., & Angotti, J. A. P. (2019). A escolha teórica em controvérsias científicas: valores e seus juízos à luz de concepções kuhnianas. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 331-349. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p331>
- Raicik, A. C., & Peduzzi, L. O. Q. (2016). A estrutura conceitual e epistemológica de uma descoberta científica: reflexões para o ensino de ciências. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 9(2), 149-176. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n2p149>
- Raicik, A.C., & Gonçalves, P. F. (2022). (Re)Pensando Thomas Kuhn: reflexões sobre mal-entendidos da Estrutura e suas implicações para o ensino de ciências. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 366-394. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.019>
- Ramos, C. R., & Silva, J. A. (2014). A emergência da área de ensino de ciências e matemática da CAPES enquanto comunidade científica: um estudo documental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(2), 363-380. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/84>.
- Reis, P. R. (2009). Ciência e Controvérsia. *REU*, 35(2), 09-15. <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/414>
- Silva, N., & Mendes, O. M. (2017). Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação*, 22(1), 271-297. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100014>
- Silva, E. M. A., & Araújo, C. M. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A., & Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119–137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Souza, G. F., & Pinheiro, N. A. M. (2019). Unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS): identificando tendências e possibilidades de pesquisa. *Revista Dynamis*, 25(1), 113-128. <https://doi.org/10.7867/1982-4866.2019v25n1p113-128>

- Toulmin, S. (1979). É adequada a distinção entre ciência normal e ciência revolucionária?. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento* (pp. 49-59). São Paulo: Cultrix.
- UNESCO. (2017) *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. São Paulo: UNESCO.
- Vázquez-Alonso, A., Manassero-Mas, M. A., Acevedo-Díaz, J. A., & Acevedo-Romero, P. (2008). Consensos sobre a Natureza da Ciência: A Ciência e a Tecnologia na Sociedade. *Química Nova na Escola*, 27. <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc27/07-ibero-6.pdf>
- Vicente, J. J., Jiménez-Tenorio, N., & Oliva, J. M. (2022). La Naturaleza de la Ciencia como objeto de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 123-14. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.9242>
- Zylberztajn, A. (1991). Revoluções científicas e ciência normal em sala de aula. In Moreira, M. A., & Axt, R. *Tópicos em Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Sagra.

17



Integrating Curricular and Extracurricular Approaches to Prevent Sexual Violence in Junior High Schools in Indonesia

Integración de enfoques curriculares y extracurriculares para prevenir la violencia sexual en las escuelas secundarias de Indonesia

Azhari Aziz Samudra*
Muhammadi Mayus**
Agus Suradika***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41877

Recibido: 18 de julio de 2024
Aceptado: 24 de marzo de 2025

* AZHARI AZIZ SAMUDRA: Dr, Senior Professor of Policy Science. Teaching at the Department of Doctoral, Universitas Muhammadiyah Jakarta, Banten 15419, Indonesia. Research team member for local government policies on handling sexual violence, and frequently conducts research on juvenile delinquency and school-related issues with colleagues. **Datos de contacto:** e-mail: azhariazis.samudra@umj.ac.id, Website: <https://umj.ac.id/>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1867-4145>.

** MUHAMMADI MAYUS: PhD, Associate Professor. Teaching at the Department of Doctoral Basic Education, Universitas Negeri Padang, Padang 25132, Indonesia. Research team member at Universitas Negeri Padang, West Sumatra, focusing on sexual violence education and socialization, and frequently conducts research on juvenile delinquency and school-related issues with colleagues. **Datos de contacto:** E-mail: muhammadi@fip.unp.ac.id, Website: <https://fip.unp.ac.id/>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2433-9581>.

*** AGUS SURADIKA: Dr, Professor of Educational Technology. Teaching at the Department of Postgraduate, Universitas Teknologi Muhammadiyah Jakarta, South Jakarta 12650, Indonesia. PhD in Educational Technology, and extensively researches and writes about primary education technology. **Datos de contacto:** E-mail: agus.suradika@umj.ac.id, Website: <https://utmj.ac.id/>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3056-5235>.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo explorar diversas cuestiones relacionadas con la violencia sexual en las escuelas secundarias de la ciudad de Padang Panjang, Indonesia, a través de discusiones en grupos focales y entrevistas en profundidad. Se utilizó un enfoque cualitativo para explorar las experiencias y percepciones de los involucrados, incluidos los docentes y administradores escolares. Este estudio examina cómo las instituciones formales e informales pueden abordar la violencia sexual contra los estudiantes. La investigación investiga diversas estrategias para manejar los casos de violencia sexual utilizando teorías de la educación en valores, el control social, los componentes del buen carácter y el modelo socioecológico como marco de prevención. Los hallazgos identifican temas clave relacionados con la naturaleza, las causas, los impactos y las intervenciones en torno a la violencia sexual en entornos educativos. Este estudio destaca que los factores que contribuyen a la violencia sexual incluyen influencias del entorno social, problemas familiares y malentendidos de las percepciones culturales. Resalta la importancia de la educación curricular y extracurricular que fomente el desarrollo del carácter, los valores religiosos y las prácticas culturales para cultivar la tolerancia y el respeto entre los estudiantes. Este estudio ofrece recomendaciones para la prevención de la violencia sexual que pueden ser implementadas por las instituciones gubernamentales municipales y organizaciones informales, como grupos religiosos, culturales y tradicionales. Estas recomendaciones enfatizan la importancia de desarrollar programas educativos integrales y la participación activa de las organizaciones comunitarias para abordar y prevenir eficazmente la violencia sexual en las escuelas.

Palabras clave: Escuelas Secundarias; Violencia Sexual; Estrategias Preventivas; Instituciones Informales; Educación En Valores; Educación Religiosa; Intervención Cultural

Abstract

This study aims to explore various issues of sexual violence in junior high schools in Padang Panjang City, Indonesia. through Focus Group Discussions and in-depth interviews. A qualitative approach was used to explore the experiences and perceptions of stakeholders, including teachers and school administrators. This study examines how both formal and informal institutions can address sexual violence against students. This research investigates various strategies for handling cases of sexual violence using the theories of character education, social control, Components of Good Character, and the social-ecological model as a prevention framework. The findings identify key themes related to the nature, causes, impacts, and interventions surrounding sexual violence in educational settings. This study highlights that contributing factors to sexual violence include social environment influences, family issues, and misinterpretations of cultural perceptions. It emphasizes the importance of curricular and extracurricular education that fosters character development, religious values, and cultural practices to cultivate tolerance and respect among students. This study provides recommendations for the prevention of sexual violence that can be implemented by municipal government institutions and informal organizations such as religious, cultural, and traditional groups. These recommendations emphasize the importance of developing comprehensive educational programs and the active involvement of community organizations to effectively address and prevent sexual violence in schools.

Keywords: Junior High Schools; Sexual Violence; Preventive Strategies; Informal Institutions; Character Education; Religious Education; Cultural Intervention

1. Introduction

A study conducted by the World Health Organization through the Global School-based Student Health Survey reveals alarming statistics, indicating that 1 in 20 adolescents in Indonesia has experienced suicidal thoughts, with 20.9% of students contemplating suicide due to experiences of sexual violence (Marthoenis, 2024). The 2018 Program for International Student Assessment highlights a concerning link between violence and students' academic performance. Notably, Indonesia ranks fifth globally in the number of sexual violence cases, with 41.1% of 15-year-old students reporting similar experiences, significantly higher than the OECD average of 22.7% (CBS, 2020). In 2022, Indonesia was ranked 68th out of 78 OECD member countries (Ainley *et al.*, 2020).

Data from the Indonesian Child Protection Commission for 2022-2023 show 21.6 million cases of children's rights violations in schools, with 58% categorized as sexual violence, often leading to tragedies such as suicide (KPAI, 2022). The Ministry of Women's Empowerment and Child Protection records that 25% of violence occurs in primary and junior high schools, 18.75% in senior high schools, and 6.25% in Islamic schools, with the remainder involving human trafficking and other issues (Berutu *et al.*, 2023). The following image illustrates the prevalence of violence against school children in ten provinces in Indonesia based on case types (Figure 1).

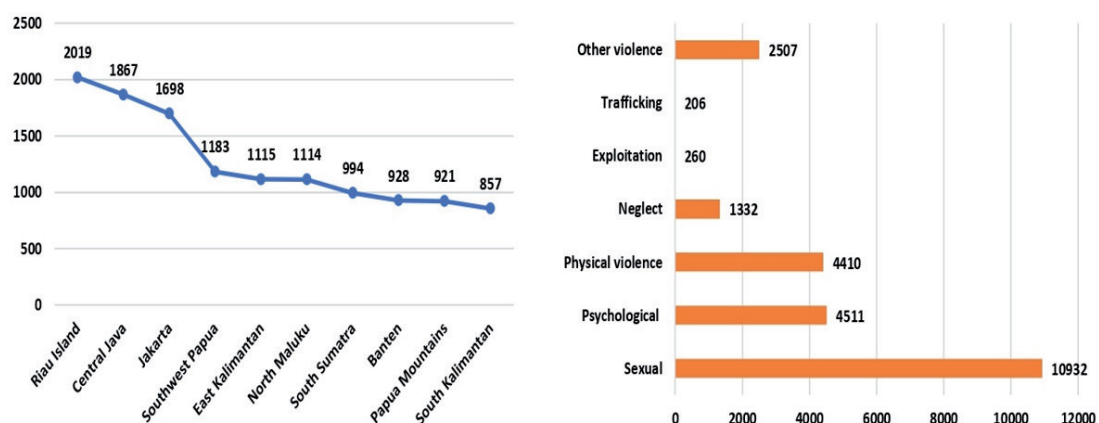


Figure 1. Cases of Violence Against Children in 10 Provinces in Indonesia in 2023. Source: Simfoni-PPA (2023).

In response to this crisis, the Government has undertaken various measures, including issuing the Minister of Education, Culture, Research, and Technology Regulation No. 46 of 2023, which addresses preventing and handling violence in educational environments. This new regulation reflects a more progressive approach compared to the previous Regulation No. 82 of 2015.

To tackle acts of violence, the Government has introduced the concept of *Mobilization Schools*, which aims to instill nationalism among students, foster a harmonious educational ecosystem, and encourage collaboration between students, educators, parents, and the community. The Directorate General of Primary and Secondary Education emphasizes the critical roles of parents, schools, and teachers in preventing and addressing violence against students. By promoting cooperation among stakeholders, the Government hopes to reduce incidents of violence.

However, current regulations in Indonesia have not fully integrated the views of education experts. Experts argue that this crisis stems from weak regulations in junior high schools regarding school and parental supervision, insufficient emphasis on religious and cultural values in the curriculum, lack of internalization of school social practices, and limited public awareness (Mayus & Samudra, 2024). This situation highlights the urgent need for collective awareness and coordinated actions to monitor and support victims of violence. Despite the existence of Regulation No. 46 of 2023, the prevalence of violence against school children continues to rise (see Figure 2).

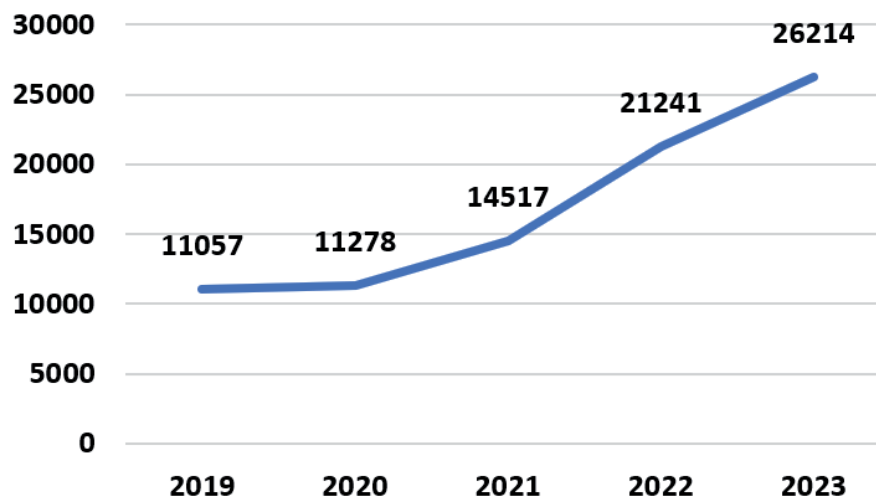


Figure 2. Increasing Cases of Violence Against Children in Indonesia. Source: Luvleen & Parul (2020).

This study aims to explore the issue of sexual violence in junior high schools in Padang Panjang City, Indonesia, and to understand how both formal and informal institutions can address, prevent, and manage sexual violence within the school environment. The research aims to identify factors influencing the occurrence of sexual violence, including social environment, family issues, and cultural misperceptions. Additionally, this study seeks to provide recommendations on implementing practical prevention approaches, emphasizing the integration of character education, social control, the Good Character Components Model, and the social-ecological model to create a safer and more supportive environment for students. The study also focuses on understanding the roles of various stakeholders, including teachers, school principals, parents, and informal leaders, in reducing the prevalence of sexual violence in schools.

2. Theoretical Framework

Theories of character education, social control, and the social-ecological model have been widely applied to prevent violence, including sexual violence, in various countries. In the United States, character education is implemented through programs like Character Counts, which teaches moral values such as responsibility, honesty, and empathy (Smith, 2013). These programs aim to shape positive student behavior by promoting moral development, which is considered a protective factor against sexual violence by fostering understanding of discipline, empathy, and respect. For example, in Japan and South Korea, character education is integrated into the education systems, emphasizing

discipline, respect, and cooperation to reduce violence, including sexual misconduct (Holian & Prysby, 2020).

In addition, the Good Character Components Model proposed by Lickona (2024) is essential in this study. This model focuses on moral knowledge, moral feelings, and moral actions, aiming to transform negative behaviors such as sexual violence into positive behaviors. By fostering self-control, empathy, and moral decision-making, the model helps students understand the importance of consent and respect, which are crucial in preventing sexual violence.

In Sweden, social control theory is applied through social policies supporting public welfare, such as a strong social welfare system and inclusive education (Abulhul, 2021). Social control theory argues that societal institutions, such as schools, should regulate student behavior through formal mechanisms like rules and regulations, as well as informal mechanisms such as peer influence and teacher-student relationships to prevent harmful behaviors, including sexual violence (Alexiadou *et al.*, 2016). Similarly, the governments of Australia and Canada use this theory to prevent domestic and sexual violence by enforcing strict supervision and public policies that support victim protection (Kuskoff & Parsell, 2019). Public campaigns also help to reshape social attitudes and foster a culture that rejects sexual violence (Lee *et al.*, 2022).

The social-ecological model, which is applied in the United States, Australia, and the Netherlands, recognizes that multiple factors, including the individual, family, school, and society, contribute to influencing sexual violence (Haas *et al.*, 2012). This model emphasizes community-based prevention and involves many stakeholders to reduce violence. Programs like Green Dot in the USA and school-based initiatives in the Netherlands promote social change by educating communities about sexual violence and acknowledging that sexual violence can arise from complex social dynamics. Research by Diab *et al.* (2018) has shown that peer relationships, school culture, and family environments significantly contribute to the prevalence of sexual violence, underlining the need for early intervention and creating a supportive community environment.

In Indonesia, the prevalence of sexual violence in schools highlights the need for a holistic approach that involves families, schools, governments, and communities. To address this, character education theory and the social-ecological model are highly relevant. Character education focuses on the development of moral values, ethics, and character through both formal and informal education, although its full implementation is still evolving. The integration of the Good Character Components Model, which identifies sexual violence as a negative behavior, is necessary to transform students' behavior into more positive and moral actions. This model helps build students' capacity for empathy, self-control, and moral behavior. Curricular and extracurricular activities, such as religious education and national ideology, play an important role in teaching positive values and reducing sexual violence. Community leaders and informal figures further strengthen this education.

The social-ecological model provides a more comprehensive understanding of how various societal layers influence student behavior. It acknowledges that factors like an unstable family environment or a lack of social support increase the risk of sexual violence. Thus, this model advocates for collaboration between families, schools, governments, and communities to create a safe student environment. The model also emphasizes the need for policies and regulations that support student protection.

Social control theory is also crucial, highlighting the importance of regulating student behavior to prevent violence (Costello & Laub, 2020). In the context of sexual violence, the lack of supervision by society or educational institutions can increase the likelihood of such incidents. Active participation from parents, schools, and informal leaders is essential to monitoring behavior, educating students, and creating a safer environment.

By combining these four theories—character education, social control, and the social-ecological model—this research provides a solid framework for understanding and addressing sexual violence in schools. These theories require collaboration among various stakeholders to create an environment conducive to character development and reduce the risk of sexual violence. Key steps in preventing sexual violence among students include strengthening moral values, promoting empathy, and increasing supervision from both schools and parents.

3. Method and Material

This study focuses on understanding how institutions and leaders in the study area identify and address incidents of sexual violence, as well as their efforts to prevent sexual violence in their respective school environments. The research uses a qualitative approach to explore the experiences and perceptions of individuals regarding sexual violence in the schools within the study area.

3.1. Participant Selection and Data Collection

This study involves 50 teachers from 20 junior high schools, selected based on several criteria, including the school's academic performance, available facilities, and the socioeconomic status of students' families. These criteria ensure a diverse and representative sample of schools involved in the study (Cheron *et al.*, 2022). Primary data were collected through three Focus Group Discussions (FGDs). Each FGD session lasted between 90 and 120 minutes and concluded once data saturation was reached. The FGD participants included teachers from various academic disciplines, such as religious education, national ideology education, counseling, and health education. In addition to the FGDs, in-depth interviews (IDIs) were conducted with five school principals to gain deeper insights into the policies and approaches implemented in their schools to address sexual violence (Stockdill *et al.*, 2022).

3.2. Participant Observation

In addition to the data collected through FGDs and IDIs, this research also involved participant observation in three selected schools. This observation focused on interactions between students and teachers during extracurricular activities related to sexual violence prevention. The observations were conducted from September 22 to October 19, 2023, with two visits per school to ensure a comprehensive data collection process.

3.3. Data Analysis

The data collected from interviews, FGDs, and observations will be analyzed using thematic analysis (Duriesmith & Meger, 2020). The analysis will be conducted manually to ensure that all main themes are comprehensively covered. This coding process will help identify the key themes that emerge from the collected data, ensuring a holistic understanding of the issue (Robinson, 2021; Ayre & Mccaffery, 2021).

3.4. Data Translation Process

All data collected through interviews, FGDs, and observations, originally in the local Minangkabau language, will be translated into English. The translation process will involve native (local) speakers to ensure the accuracy and consistency of the translated data, while preserving the integrity of the information.

4. Result

We combined the findings from FGDs and IDIs and presented them in ten main themes as follows:

a) Sexual Violence as an Issue

In the FGDs, researchers queried participants about various aspects of sexual violence issues.

School principals expressed their views on the matter:

"Sexual violence in schools undermines students' mental health. We have encountered 1-2 cases indicating sexual harassment of students at school, both verbally and physically by other students".

Guidance and Counseling Teachers added:

"For handling cases of verbal sexual violence, we believe it doesn't necessarily need to go through legal channels; usually, guidance and counseling teachers handle them within the school."

National Ideology Education Teachers stated:

"At our school, we and other teachers advocate in a more polite manner. Together with guidance and counseling teachers, we resolve these cases."

Religious Education Teachers commented:

"In critical situations, we may need the involvement of police and strict legal actions, but the involvement of students' parents is crucial when cases of sexual violence, whether verbal or physical, occur."

b) Causes of Sexual Violence

Religious Education Teachers stated:

"In cases I've handled, perpetrators of sexual violence often come from troubled families. For example, parents who frequently impose excessive punishment on their children, which contradicts religious teachings. Other causes include stressful home environments, hostility, exposure to pornography, resulting in students becoming targets of sexual violence."

National Ideology Education Teachers added:

"The influence of environments, games, and age-inappropriate media makes students feel more comfortable expressing sexual violence behaviors. I think in today's increasingly information-rich environment, extracurricular education is needed to cultivate values, morals, etiquette, and anti-sexual violence subjects."

Guidance and Counseling Teachers in FGDs:

“In certain situations, physical and sexual violence against school students generally occurs because students trust strangers too much, the victim’s attire, and the victim’s attitudes and behaviors.”

The school principal added his opinion:

“The city government can establish educational institutions for perpetrators if they are still immature and provide religious education that teaches human values, norms, and awareness of the consequences of their actions.”

c) Impact of Sexual Violence

Guidance and Counseling Teachers passionately explained:

“Usually, after students become victims, the impact is that they cannot control their behavior and emotions and are unable to adapt to their environment. Every teacher, especially guidance and counseling teachers, carefully observes student behavior in our school.”

Health Education Teachers added their perspective:

“Based on our experience in handling students, the impact of both verbal and physical sexual violence is extremely severe. In cases of physical violence, victims tend to isolate themselves and experience trauma, leading to a decline in academic performance due to absenteeism. Verbal and physical sexual violence occurs when students lack awareness of their actions, attitudes, and behaviors, which can trigger such behaviors. This necessitates socialization against sexual violence. Socialization can be achieved through various student engagement methods.”

Religious Education Teachers elaborated on their viewpoint:

“We have discussed with students who have experienced trauma. They have expressed that the impact of sexual violence causes them to fear meeting others, disrupts their psychology, leads to trauma, stress, depression, phobias, sometimes nightmares, and occasionally suspicion towards misbehaving students.”

d) Solutions to Sexual Violence

1) Government Programs and Community Participation

From the Health and Family Planning Office, the City Government explained solutions to reduce the prevalence of violence among junior high school students as follows:

“The government has four core programs, one of which is a program to provide insights to young people about reproductive health, aiming to create adolescents free from drug protection, free sex, and HIV/AIDS to minimize violence cases among students.”

The Education Office added further explanation:

“The City Government has included an anti-sexual violence program in the extracurricular curriculum. The Government advocates all activities related

to sexual violence by involving students in various government programs, such as teenage counseling. The PIKR DeJaVu program involves many students as pioneers in teenage counseling, socializing modules against sexual violence, and anti-drug campaigns.”

Religious and Traditional Leaders expressed additional insights:

“The Saleh Children’s Studio program promotes the ‘Planning Generation’ program among adolescents supported by health experts and religious and traditional leaders to eradicate poverty by providing business lessons for dropout students. This program provides training in skills such as weaving, tablecloth weaving, and clothing embroidery for dropout students. These skills training are divided into four parts: fashion design, embroidery, garment making, and culinary arts. All the products of these skills are sold in stores as their income.”

Religious Education Teachers explained the procedural solutions as follows:

“We may need standard operating procedures or comprehensive guidelines on how to handle cases of sexual violence and incorporate them into extracurricular activities or integrate them into the core curriculum of Religious Education.”

2) Extracurricular Interventions

The Teacher of National Ideology Education emphasized the importance of integrating curricular interventions with extracurricular activities:

“We teach national ideology education so that students can mold themselves into good individuals. The curricular teaching emphasizes honesty, discipline, responsibility, empathy, cooperation, peace, politeness, and responsiveness. These principles should be implemented in extracurricular activities so that students are accustomed to being polite and avoiding violence.”

When we asked traditional leaders in an interview, they explained:

“To implement honest, disciplined, responsible, empathetic, cooperative, peaceful, polite, and responsive behavior, we involve religious figures, traditional leaders, and other community figures in extracurricular activities. Practices are conducted on Mondays, Wednesdays, and Fridays from 6:00 to 8:00 AM. The goal is for students to understand the values of the community, which they must respect, be respectful to elders, and be afraid to commit crimes because there are traditional sanctions, in addition to state law sanctions”.

We also asked religious leaders, and their explanation is as follows:

“Gender equality programs, religious book reading programs, Quran recitation competitions, adolescent counseling, and the Generasi Berencana program on reproductive health to achieve drug-free, free sex, and HIV/AIDS-free teens are included in extracurricular education.”

3) Role of Traditional Leaders

During the interview with Traditional Leaders, we gathered information about their roles as follows:

“Since 1992, we have often participated in FGDs in the Province and the capital Jakarta to provide insights into tackling student violence cases at elementary, junior high, and senior high schools. We offer several important solutions, especially in every school activity and practice of behavior and maintaining these noble values that began to fade with the rapid development of information technology. Students began to ignore the mildew and mold.”

Another traditional leader added:

“We are involved in extracurricular activities that integrate with local curriculum content, such as cultural art activities, for example traditional games, regional dance art, traditional music, batik; and handicrafts such as carving crafts, leather crafts, weaving crafts, traditional foods, so that students can be independent.”

The Teacher of National Ideology Education explained the involvement of Traditional Leaders in FGD as follows:

“In extracurricular practices, we invite and involve traditional leaders and sometimes tribal chiefs to teach traditional practices, such as wearing traditional clothes. This practice occurs every Tuesday when students wear traditional and religious clothing at school.”

d) Role of Religious Figures

We interviewed Religious Figures regarding their role in addressing violence among junior high school students. They expressed their views as follows:

“We have long been involved in extracurricular activities. Religious teachers teach religious curriculum, especially about religious values in the Islamic Education module, while Christian and Buddhist values are included in the Christian and Buddhist Religious Education modules. These tolerance values are very important so that students can grow up with tolerance towards religion, ethnicity, and race and view equality and justice. They are taught to consult, manners, honesty, and good behavior, and continue to develop good morals.”

Another Religious Figure added:

“Religious values generally include educated behavior, compassion, helping each other, not being selfish, characteristics of honesty, and instilling a giving nature to the poor community. We teach students in extracurricular activities to give alms - collected by the school to help the poor community. In extracurricular education, this subject is practiced well.”

e) Role of Cultural Figures

We interviewed Cultural Figures regarding their role in addressing violence among junior high school students. They expressed their views as follows:

“We incorporate cultural practices into practices that junior high school students easily understand. For example, the National Ideology Education Curriculum and Religious Education are integrated with Minangkabau culture and philosophy, such as regional dance art, traditional music, and lessons in sewing regional clothing, especially to promote tourism in this area. So, Cultural practices have been incorporated into extracurricular activities based on West Sumatra Provincial Regulation Number 3 of 2007.

Another Cultural Figure added:

“The students at the school have ethnic and religious diversity, and they must be tolerant, respect each other, and be equal. Non-Muslim students are given subjects according to their religion, and spiritual teachers have the same beliefs. Tolerance is conveyed as an attitude of mutual respect, appreciating each individual’s beliefs, not imposing will, and not ridiculing or demeaning other religions for any reason. Junior high schools organize all curricular and extracurricular activities aimed at behaving well.

During the FGD, the Religious Teacher explained:

“With extracurricular activities integrated with culture, students are busy creating and staying away from violence. The integration of these cultural activities is a contribution from every teacher, principal, and cultural figure to prevent sexual violence in schools.”

f) Role of Parents

We interviewed parents of junior high school students regarding their role in addressing violence.

Parents of junior high school students expressed their views:

“We are aware that parents play a crucial role in controlling their children’s behavior both at home and in the community. During school coordination meetings, each school explains to parents the importance of caring for junior high school students, and extracurricular lessons at school are recommended to be implemented by parents at home.”

Another parent of a junior high school student added:

“In our opinion, the role of parents is crucial in preventing children from engaging in sexual violence behavior. By being actively involved and supporting their children, parents can help create a safe environment and teach children basic values such as empathy, respect, and courage at home.”

A guidance counselor added:

“Parents are expected to protect students at home and create an atmosphere where students feel comfortable at home and when they go to school. Parents and teachers at school are places where students can bring their problems, express their feelings, and naturally express their emotions.”

g) Challenges

In the FGD, the guidance counselor provided insights into future challenges:

“Our future challenges include continuous socialization supported by increasing the quantity and quality of Information, Communication, and Education (ICE) activities and enhancing the role of parents at home. Another challenge is the implementation of Ministerial Regulation Number 46 of 2023 recently enacted, and the role of the Violence Prevention and Handling Team in Educational Units established by the central Government, as they have not yet been equipped with technical guidelines (Standard Operating Procedures) to work effectively in preventing sexual violence.”

Cultural and religious figures we interviewed discussed future challenges:

“We hope that schools will spearhead efforts to prevent physical violence, starting from elementary schools. Schools as pioneers can be utilized to prepare the Golden Generation 2045 with discussions and ideas to prepare high-quality, competent, and highly competitive Indonesian students. Intensive socialization of sexual violence prevention ideas among junior high school students should be conducted to inspire students to be more enthusiastic about learning and working in all sectors. All of these pose challenges for us, the Government, and schools.”

The results of interviews and FGDs with individuals and stakeholders highlight various factors in addressing sexual violence in junior high schools in the study area. They emphasize the importance of a collaborative approach between schools, local communities, and government institutions. Key findings show that sexual violence in schools has a significant impact on students' mental health, with underlying causes such as family issues, exposure to inappropriate media, and a lack of awareness from various parties. This study also emphasizes the role of various community groups, including religious and cultural leaders, in preventing sexual violence by promoting values of respect, empathy, and discipline through curricular and extracurricular activities.

Furthermore, the study highlights the importance of parental involvement and the need for comprehensive educational programs to raise awareness and provide appropriate interventions. Despite ongoing challenges, the integration of social, religious, and cultural values, alongside the involvement of informal leaders, offers promising solutions to reduce incidents of sexual violence. This study recommends adopting a multi-stakeholder approach to strengthen prevention efforts and create a safer educational environment for students.

5. Discussion

5.1. Implementation of Character Education

From the research findings, we identified key factors that influence the management of sexual violence cases among junior high school (JHS) students in the study area. In Indonesia, curricula such as national ideology and religious education significantly shape students' character. It is similar to implementing character education theory in the United States, where programs like *Character Counts* teach moral values such as responsibility, honesty, and empathy to shape positive behavior among students (Walker &

Thoma, 2017). This program aims to reduce violence and other negative behaviors, similar to the efforts in Indonesia's religious and national ideology education, which instills positive values such as tolerance, honesty, and respect (Michie, 2017). This mandatory curriculum garners broad community support, actively promoting religious education and responding to violence in line with cultural values. Local regulations enforce this curriculum, integrating state ideology alongside character education and emphasizing tolerance, honesty, and respect. Teachers also address conflict resolution to curb intolerant behaviors related to religion, ethnicity, and race (Wijaya Mulya & Aditomo, 2018).

Meanwhile, extracurricular activities in elementary schools strengthen independence, courtesy, cultural understanding, and discipline. In Japan and South Korea, character education is highly integrated into their education systems, emphasizing discipline, respect, and cooperation. Character education in these two countries aims to reduce violence by instilling moral values in students, as found in this study, where religious and national education curricula play a significant role in teaching these values to reduce sexual violence among students (Kang *et al.*, 2022).

At home, parents play a crucial role in fostering these values. Formal institutions like city government, education, health, and family planning agencies prioritize youth development through extensive training and programs, aiming to cultivate a drug-free, violence-free environment while promoting adolescent health and reducing sexual violence (Tidmarsh *et al.*, 2022). Programs such as PIKR DeJaVu and Sanggar Anak Saleh engage students in counseling and vocational skills, supported by community and cultural leaders, promoting a holistic approach to youth development and violence prevention.



Figure 3. Student involvement in City Government Programs to prevent sexual violence. Source: Photos obtained by the author from the City Government, Schools, and author coverage

5.2. Social Control

Social control theory emphasizes the importance of societal control in shaping individual behavior. In Western countries like Sweden, this theory is applied through social policies that support public welfare via a robust social welfare system and inclusive education (Vasiljevic *et al.*, 2023). In Australia, social control is implemented through strict monitoring of unacceptable behaviors, including violence in schools and communities, alongside policies that protect victims of sexual violence (Chalmers *et al.*, 2016). In this study, we also found that social control in the context of sexual violence in Indonesia is strongly influenced by the active roles of parents, schools, and informal leaders in monitoring

and educating students. It aligns with the social control implemented in Australia, where parental and community involvement is critical in creating a safe environment for students (Tidmarsh *et al.*, 2022). With the active participation of various stakeholders, the school environment becomes safer, reducing the potential for sexual violence.

In addition to government intervention, informal leaders play a crucial role in significantly reducing the prevalence of sexual violence. Cultural traditions, customs, and religious teachings are viewed as ethnic values. City governments and school administrators encourage these informal leaders to actively participate in school activities, where they help socialize national, religious, and cultural values and norms. These values and norms are integrated into local extracurricular activities. A notable finding regarding social control in the study area is the collaboration between informal leaders, school counselors, and principals to teach traditional practices. Students participate in activities such as learning about customs, religion, and educational ethics and sharing food to foster camaraderie. Students enjoy exchanging food and drinks during these sessions, emphasizing sharing and preventing selfishness. Such practices also nurture empathy towards classmates who may not have brought food that day (Figure 4). These activities take place every Tuesday from 06:00 to 08:00 in the school.

This collaborative context encourages students to actively engage in various activities aimed at fostering brotherhood and solidarity to prevent sexual violence. This approach is a softer alternative to involving law enforcement in controlling student behavior and handling crimes. Collaborative efforts from informal leaders contribute to creating a positive school environment that prevents violence and encourages healthy social interactions among students.



Figure 4. Involvement of informal institutions to instill noble and anti-sexual values. Source: Photos obtained by the author from the City Government, Schools, and author coverage

5.3. Implementation of Good Character Components Model

To delve deeper into the results of this research, we began by integrating the Good Character Components Model with the results of the FGD (Suroso & Husin, 2024; Sonnenschein *et al.*, 2023). This model identifies sexual violence as a negative behavior that needs to be transformed into positive behavior by enhancing students' understanding of moral values and ethics. The model teaches that to prevent sexual violence, it is important to instill three main components in character education: moral knowledge, moral feelings, and moral actions (Kotluk *et al.*, 2017). By integrating interventions based on these moral values into the curriculum, this study aims to equip students with better skills to control themselves, develop empathy, and act morally.

The study hopes to integrate this education into both curricular and extracurricular activities to more effectively and sustainably prevent sexual violence. Examples from the USA, Japan, South Korea, and Australia, which share similarities with Indonesia in their

implementation, can serve as models for character education integrated into the education system. Emphasizing values such as discipline, respect, and cooperation in schools can help reduce violence among students. Character education is directed towards strengthening moral values to form individuals who are more empathetic and respectful of one another, directly contributing to the reduction of sexual violence in schools. In the study area, formal leaders, such as school principals and teachers, find implementing the Good Character Components Model easier because they receive full support from informal leaders.

5.4. Implementation of the Social-Ecological Model

After developing the students' character, we proceeded to use the Social-Ecological Model as a framework to understand the factors influencing student behavior in the context of sexual violence. This model demonstrates that sexual violence is not only influenced by individual factors, such as self-control or empathy, but also by factors related to family, school, and society. The model encourages us to examine the interaction between the individual and the various systems around them and how each system influences student behavior. In this research, we found that an unstable family environment or a lack of supportive social environments could be risk factors that increase the likelihood of sexual violence among students. Therefore, the model emphasizes the importance of collaboration between various parties—such as families, schools, Government, and communities—to create a safer and more supportive student environment.

The implementation of the social-ecological model in Australia is seen in community-based programs that involve families and schools in the prevention of sexual violence. These programs are supported by policies involving various layers of society in supporting violence prevention in schools and communities (Castillo *et al.*, 2019). A similar program is also implemented in the Netherlands, where community- and school-based violence prevention policies aim to reduce sexual violence through the involvement of multiple stakeholders. In Figure 5, we illustrate the factors influencing student behavior, the role of formal and informal institutions, and how these institutions conduct curricular and extracurricular interventions to enhance students' character development. To clarify further, we have divided it into two segments: the individual components and the institutional components.

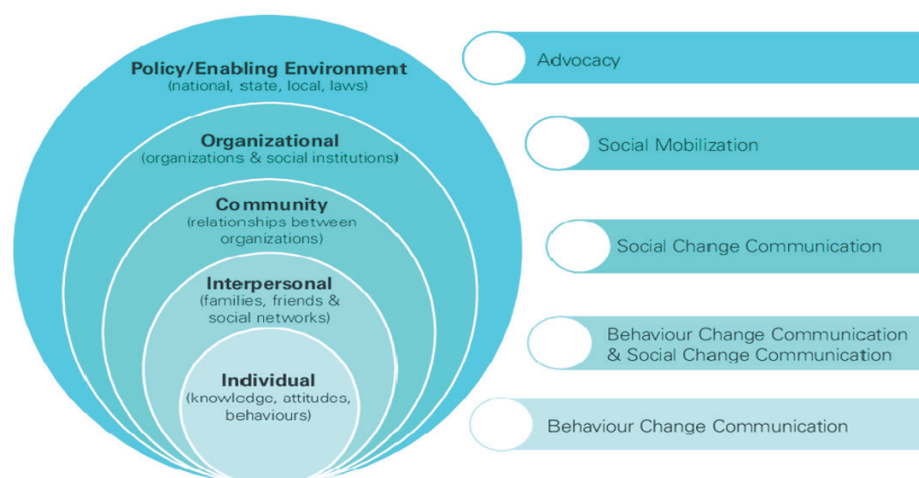


Figure 5. Social-Ecological Model: Prevention Framework. Source: Sittichai & Smith (2018); Faller (2019)

Explanation of Figure 5:

Regarding the role of individuals, such as students and teachers, this study emphasizes the importance of character education, moral understanding, and community-based efforts in reducing sexual violence among junior high school students. Teachers highlighted that character education can nurture students' potential, emphasizing moral traits that align with national development goals. This aligns with findings by Trisiana *et al.* (2020) and Andari *et al.* (2022), emphasizing that teachers play a key role in identifying students who can contribute positively to national culture while filtering out conflicting cultural elements.

Several studies have identified a lack of moral understanding, low self-awareness, and insufficient empathy as significant factors contributing to sexual violence (Moothathamby *et al.*, 2020), low self-awareness (Lim & Chapman, 2022), and a lack of empathy and compassion (Fatimah *et al.*, 2021; Nurchintyawati, 2023). Research indicated that fostering good morals can effectively reduce sexual violence in schools (Bermúdez & Felletti, 2021). Furthermore, verbal sexual violence among male students was linked to a lack of moral understanding and empathy towards female students, in line with Kuang's (2023) study on moral feelings, which emphasizes the role of conscience in evaluating actions. Although the study area reported low instances of sexual violence, cases of verbal abuse among junior high school students were identified. Researchers used probing techniques and traditional dance exercises to foster a supportive environment for victims to share their experiences. Interestingly, some victims exhibited self-control and managed their emotions to avoid retaliation (van den Berg *et al.*, 2022; theories focusing on the conceptualization and empirical measurement of people's morality in terms of general moral values -such as Moral Foundation Theory- (implicitly McConnell & Savulescu, 2023).

The Visual Storytelling Method (VSM) emerged as a crucial tool in addressing sexual violence. Through engaging storytelling and multimedia elements, VSM helps students internalize positive values such as empathy and respect (Langwenya *et al.*, 2022). age, HIV status and mode of HIV acquisition on the exposure to SV using generalised estimating equations models and proportional hazard model. PARTICIPANT AND SETTING: Data from a 4-year prospective cohort study of 1447 adolescents (ages 10-19, 57% girls, 76% living with HIV; Zhao & Elmqvist, 2023). VSM also plays a key role in reducing the prevalence of sexual violence by emphasizing the importance of teacher and student involvement in creating a safe, respectful atmosphere (Leinonen *et al.*, 2021; Dasu *et al.*, 2023).

This research aligns with studies by Allroggen *et al.* (2018) and Littleton & DiLillo (2021) on the prevalence and impact of sexual violence and highlights the importance of informal support networks (Terry & Townley, 2019; Lynch *et al.*, 2022). It also emphasizes the role of NGOs in preventing gender-based violence (Kumari, 2023; Istratii & Ali, 2023). The study's proposed model integrates formal institutions, informal leaders, and individuals to prevent sexual violence, emphasizing curricular and extracurricular interventions.

The findings suggest that the model can be applied in similar settings, especially in developing countries, and provides a framework for future studies using phenomenological methods to refine strategies for preventing sexual violence among junior high school students.

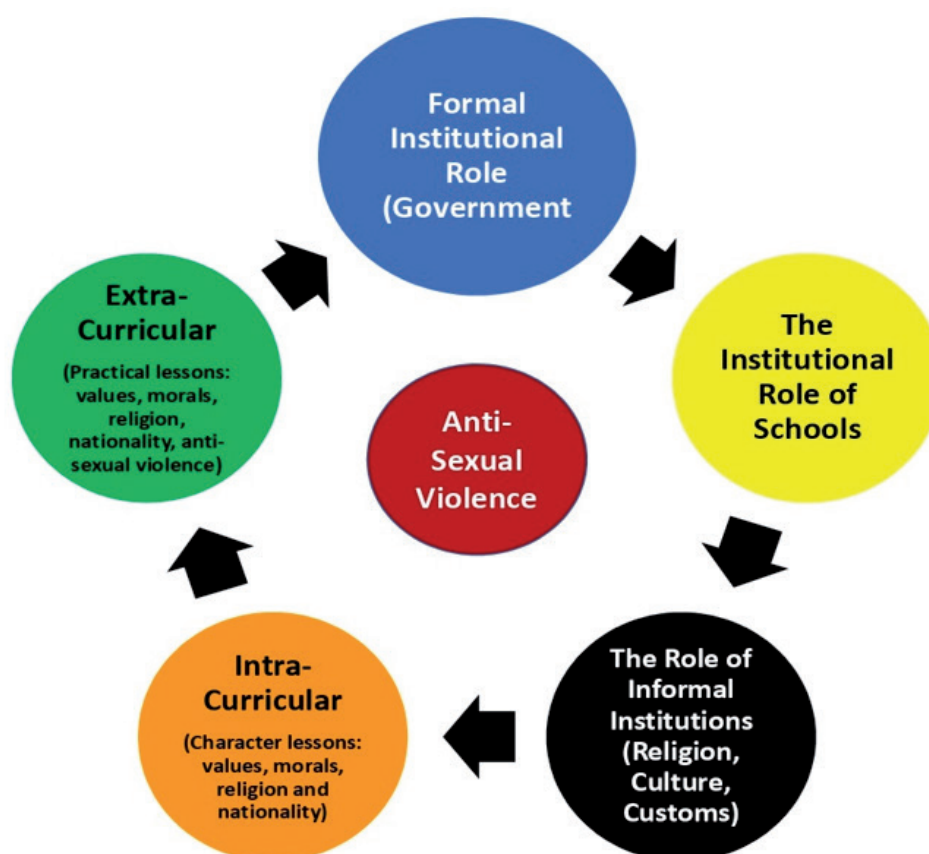


Figure 6. Collaborative Model for Anti-Sexual Violence Intervention. Note: Model created by researchers based on field findings, 2023

6. Conclusion

This study highlights the importance of a multidimensional approach to addressing sexual violence in junior high schools in the study area by integrating character education theory, social control theory, the Good Character Components Model, and the social-ecological model. The Good Character Components Model identifies sexual violence as a negative behavior that needs to be transformed through education involving moral knowledge, moral feelings, and moral actions. The implementation of this model in Indonesia emphasizes character development through the religious and national education curriculum, teaching values such as tolerance, honesty, and respect, as well as extracurricular activities that promote civility and discipline.

In comparison to countries like the United States, Australia, Japan, and South Korea, the application of character education theory in these nations focuses more on integrating moral and ethical values taught through formal and extracurricular programs that emphasize discipline, respect, and cooperation to reduce violence, including sexual violence. In the USA and Australia, social control is enacted through strict public policies and anti-sexual violence campaigns, with a focus on victim protection and more stringent school supervision.

Applying the social-ecological model in Indonesia differs from that in these countries. In Indonesia, this model includes greater involvement from local communities and

the role of informal institutions, such as religious, cultural, and traditional leaders, to address sexual violence. In contrast, this model focuses more on other countries' government policies and school-level interventions. One important finding of this study is how integrating the Good Character Components Model with the social-ecological approach can create a more holistic prevention strategy. In Indonesia, the significant contribution of informal institutions, such as religious and cultural leaders, in socializing anti-sexual violence values shows a more collaborative, community-based approach. This finding underscores the importance of cultural and religious support in creating sustainable social change to prevent sexual violence in schools. Furthermore, the study highlights that the diverse social and cultural influences in Indonesia require adaptation in the application of these theories, considering local norms and traditional practices that can either support or hinder the prevention of sexual violence among students.

7. Recommendations

Recommendations stemming from this research include expanding VSM initiatives across more schools and regions, accompanied by comprehensive training for educators. Strengthening partnerships between schools, local Government, NGOs, and community leaders is also crucial for sustaining prevention efforts. Continuous qualitative research and evaluation can further refine strategies and ensure their relevance and effectiveness in diverse cultural contexts. In essence, by fostering collaboration and innovation across multiple sectors, communities can create safer environments for students, promoting mutual respect and resilience against sexual violence.

8. Bibliographic References

- Abulhul, Z. (2021). Social Work (Social Policy) Used as a Tool of Social Control. *Open Journal of Social Sciences*, 09(1), 249–262. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.91018>
- Ainley, J., Cloney, D., & Thompson, J. (2020). Does student grade contribute to the declining trend in Programme for International Student Assessment reading and mathematics in Australia? *Australian Journal of Education*, 64, 205–226. <https://doi.org/10.1177/0004944120948654>
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Arreman, I., Holm, A.-S., Lundahl, L., & Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1745499916631065>
- Allroggen, M., Ohlert, J., Rau, T., & Fegert, J. (2018). Sexual Abuse Prevalence Rates of Residents in Institutional Care Settings Compared with a Population Representative Sample. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35, 286–296. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1455561>
- Andari, R., Supartha, W. G., i Gede, R., & Sukawati, T. (2022). The Strength of Local Wisdom Values as a Differentiation Strategy in Creating Sustainable Tourism Competitiveness. *Webology*, 19, 4088–4104. <https://doi.org/10.14704/WEB/V19I1/WEB19269>

- Ayre, J., & Mccaffery, K. (2021). Research Note: Thematic analysis in qualitative research. *Journal of Physiotherapy*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.jphys.2021.11.002>
- Bermúdez, J. P., & Felletti, F. (2021). Introduction: Habitual Action, Automaticity, and Control. *Topoi*, 40. <https://doi.org/10.1007/s11245-021-09754-1>
- Berutu, J., Nashriyah, N., & Zamharira, C. (2023). The Office of Women's Empowerment, Child Protection and Family Planning: Are they responsive? *Gender Equality: International Journal of Child and Gender Studies*, 9, 110. <https://doi.org/10.22373/equality.v9i1.17430>
- Castillo, E., Ijadi-Maghsoodi, R., Shadravan, S., Moore, E., Mensah, M., Docherty, M., Nunez, M., Barcelo, N., Goodsmith, N., Halpin, L., Morton, I., Mango, J., Montero, A., Rahmanian Koushkaki, S., Bromley, E., Chung, B., Jones, F., Gabrielian, S., Gelberg, L., & Wells, K. (2019). Community Interventions to Promote Mental Health and Social Equity. *Current Psychiatry Reports*, 21(2), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1017-0>
- CBS. (2020). *Bullying in Indonesia: Key Facts, Solutions, and Recommendations*.
- Chalmers, C., Campbell, M., Spears, B., Butler, D., Cross, D., Slee, P., & Kift, S. (2016). School policies on bullying and cyberbullying: perspectives across three Australian states. *Educational Research*, 58(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1129114>
- Cheron, C., Salvagni, J., & Colomby, R. (2022). The Qualitative Approach Interview in Administration: A Guide for Researchers. *Revista de Administração Contemporânea*, 26. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210011.en>
- Costello, B., & Laub, J. (2020). Social Control Theory: The Legacy of Travis Hirschi's Causes of Delinquency. *Annual Review of Criminology*, 3(6), 1–14. <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011419-041527>
- Dasu, K., Kuo, Y.-H., & Ma, K.-L. (2023). Character-Oriented Design for Visual Data Storytelling. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 30(1), 98–108. <https://doi.org/10.1109/tvcg.2023.3326578>
- Diab, S., Palosaari, E., & Punamäki, R.-L. (2018). Society, individual, family, and school factors contributing to child mental health in war: The ecological-theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, 84(3), 205–216. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.033>
- Duriesmith, D., & Meger, S. (2020). Returning to the root: Radical feminist thought and feminist theories of International Relations. *Review of International Studies*, 46, 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0260210520000133>
- Faller, K. (2019). The child sexual abuse disclosure controversy: New perspectives on an abiding problem. *Child Abuse & Neglect*, 99, 104285. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104285>

- Fatimah, S., Syafrini, D., Wasino, W., & Zainul, R. (2021). Rendang lokan: history, symbol of cultural identity, and food adaptation of Minangkabau tribe in West Sumatra, Indonesia. *Journal of Ethnic Foods*, 8. <https://doi.org/10.1186/s42779-021-00088-2>
- Haas, S., Berlo, W., Bakker, F., & Vanwesenbeeck, I. (2012). Prevalence and Characteristics of Sexual Violence in the Netherlands, the Risk of Revictimization and Pregnancy: Results From a National Population Survey. *Violence and Victims*, 27(4), 592–608. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.27.4.592>
- Holian, D., & Prysby, C. (2020). Polls and Elections : Did Character Count? Candidate Traits and the 2016 Presidential Vote: Did Character Count? *Presidential Studies Quarterly*, 50(4), 1–12. <https://doi.org/10.1111/psq.12636>
- Istratii, R., & Ali, P. (2023). A Scoping Review on the Role of Religion in the Experience of IPV and Faith-Based Responses in Community and Counseling Settings. *Journal of Psychology and Theology*, 51(2), 141–173. <https://doi.org/10.1177/00916471221143440>
- Kang, K.-A., Kim, S.-J., Kang, S., & Jungmin, L. (2022). Effects of a Violence Prevention Education Program Using Empathy (VPEP-E) on Fifth-Grade Students in South Korea. *The Journal of School Nursing*, 40(2), 105984052210942. <https://doi.org/10.1177/10598405221094282>
- Kotluk, N., Memduhoglu, H., & Yayla, A. (2017). The Effect of Focus Group Discussions on Pre-service Teachers' Teaching Experiences and Practices: A Mixed Methods Study. *International Journal of Instruction*, 10, 273–292. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10416a>
- KPAI. (2022). Catatan Pelanggaran Hak Anak Tahun 2021 dan Proyeksi Pengawasan Penyelenggaraan Perlindungan Anak Tahun 2022 (Records of Violations of Children's Rights in 2021 and Projections for Monitoring the Implementation of Child Protection in 2022). KPAI.
- Kuang, J. (2023). What Causes Moral Actions? -----Moral Feelings and Moral Reasoning in Mencius. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 57(3), 776–795. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09746-9>
- Kuskoff, E., & Parsell, C. (2019). Preventing Domestic Violence by Changing Australian Gender Relations: Issues and Considerations. *Australian Social Work*, 73(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2019.1641529>
- Langwenya, N., Toska, E., Stöckl, H., & Cluver, L. (2022). Which groups are most affected by sexual violence? A disaggregated analysis by sex, age, and HIV-status of adolescents living in South Africa. *Child Abuse & Neglect*, 142(Pt 2), 105981. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105981>
- Lee, C., Bouchard, J., & Wong, J. (2022). A Popular Approach, but Do They Work? A Systematic Review of Social Marketing Campaigns to Prevent Sexual Violence on College Campuses. *Violence Against Women*, 29(3), 107780122210924. <https://doi.org/10.1177/10778012221092476>

- Leinonen, T., Brinck, J., Vartiainen, H., & Sawhney, N. (2021). Augmented reality sandboxes: children's play and storytelling with mirror worlds. *Digital Creativity*, 32, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14626268.2020.1868535>
- Lickona, T. (2024). *Educating for Character in the Sexual Domain* (pp. 140–173). <https://doi.org/10.4324/9781003251248-9>
- Lim, L., & Chapman, E. (2022). Moral Reasoning in Secondary Education Curriculum: An Operational Definition. *International Journal of Ethics Education*, 7. <https://doi.org/10.1007/s40889-021-00129-z>
- Littleton, H., & DiLillo, D. (2021). Global Perspectives on Sexual Violence: Understanding the Experiences of Marginalized Populations and Elucidating the Role of Sociocultural Factors in Sexual Violence. *Psychology of Violence*, 11, 429–433. <https://doi.org/10.1037/vio0000397>
- Luvleen, L., & Parul, P. (2020). Victimization of Women in Prisons: A Comparative Analysis of India and Indonesia. *Brawijaya Law Journal*, 7. <https://doi.org/10.21776/ub.blj.2020.007.02.09>
- Lynch, L., Moorhead, A., Long, D. M., & Hawthorne-Steele, I. (2022). The Role of Informal Sources of Help In Young People's Access To, Engagement With, And Maintenance In Professional Mental Health Care-A Scoping Review. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02498-5>
- Marthoenis, M. (2024). Suicidal Behavior in Indonesia. In *Suicidal Behavior in Muslim Majority Countries* (pp. 89–97). https://doi.org/10.1007/978-981-97-2519-9_7
- Mayus, M., & Samudra, A. A. (2024). School-Based Education Program to Solve Bullying Cases in Primary Schools. *Open Education Studies*, 6(1). <https://doi.org/doi:10.1515/edu-2024-0033>
- McConnell, D., & Savulescu, J. (2023). The Balanced View of the Value of Conscience. *Journal of Applied Philosophy*, 40(5), 884–899. <https://doi.org/10.1111/japp.12655>
- Michie, M. (2017). Comparing the Indonesian Kurikulum 2013 with the Australian curriculum: Focusing on science for junior secondary schools. *International Education Journal*, 16, 83–96.
- Moothathamby, N., McAdam, L., Solomon, M., Varadi, R., Tullis, D., & Reisman, J. (2020). Telling My Tale: Reflections on the Process of Visual Storytelling for Children and Youth Living With Cystic Fibrosis and Muscular Dystrophy in Canada. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940691989891. <https://doi.org/10.1177/1609406919898917>
- Nurchintyawati, I. (2023). The Perception Of Students Toward Teacher Voice Tone In Classroom Interaction : A Literature Review. *Journal of Language, Literature, and Teaching*, 5, 53–64. <https://doi.org/10.35529/jllte.v5i2.53-64>
- Robinson, O. (2021). Conducting Thematic Analysis on Brief Texts: The Structured Tabular Approach. *Qualitative Psychology*. <https://doi.org/10.1037/qup0000189>

- Simfoni-PPA. (2023). *Peta Sebaran Jumlah Kasus Kekerasan Menurut Provinsi (Map of Distribution of Number of Violence Cases by Province: Ministry of Empowerment and Child Protection of the Republic of Indonesia)*.
- Sittichai, R., & Smith, P. (2018). Bullying and Cyberbullying in Thailand: Coping Strategies and Relation to Age, Gender, Religion and Victim Status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7, 24–30. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254>
- Smith, B. (2013). School-based Character Education in the United States. *Childhood Education*, 89(6), 350–355. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.850921>
- Sonnenschein, S., Stites, M., Şanver-Gürsoy, H., & Khorsandian, J. (2023). Elementary-School Students' Use of Digital Devices at Home to Support Learning Pre- and Post-COVID-19. *Education Sciences*, 13, 117. <https://doi.org/10.3390/educsci13020117>
- Stockdill, M., Hendricks, B., Barnett, M. D., Bakitas, M., & Harada, C. N. (2022). Peer observation of teaching: A feasible and effective method of physician faculty development. *Gerontology & Geriatrics Education*, 44(2), 261–273. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.2019030>
- Suroso, S., & Husin, F. (2024). Analyzing Thomas Lickona's Ideas in Character Education (A Library Research). *Proceedings of the 7th FIRST 2023 International Conference on Global Innovations (FIRST-T3 2023)*, 39–47. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-220-0_5
- Terry, R., & Townley, G. (2019). Exploring the Role of Social Support in Promoting Community Integration: An Integrated Literature Review. *American Journal of Community Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12336>
- Tidmarsh, G., Thompson, J., Quinton, M., & Cumming, J. (2022). Process Evaluations of Positive Youth Development Programmes for Disadvantaged Young People: A Systematic Review. *Journal of Youth Development*, 17, 106–140. <https://doi.org/10.5195/jyd.2022.1156>
- Trisiana, A., Sutikno, A., & Wicaksono, A. (2020). Digital Media-based Character Education Model As A Learning Innovation in the Midst of A Corona Pandemic. *Webology*, 17, 103–117. <https://doi.org/10.14704/WEB/V17I2/WEB17019>
- van den Berg, T. G. C., Kroesen, M., & Chorus, C. G. (2022). Why Are General Moral Values Poor Predictors of Concrete Moral Behavior in Everyday Life? A Conceptual Analysis and Empirical Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 817860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.817860>
- Vasiljevic, Z., Pauwels, L., Nilsson, E.-L., Shannon, D., & Svensson, R. (2023). Do Moral Values Moderate the Relationship Between Immigrant-School Concentration and Violent Offending? A Cross-Level Interaction Analysis of Self-Reported Violence in Sweden. *Deviant Behavior*, 14(9), 1–13. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2266550>

- Walker, D., & Thoma, S. (2017). Moral and character education. In Kristjánsson (Ed.), *Oxford Encyclopaedia* (1st ed., Vol. 1). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.119>
- Wijaya Mulya, T., & Aditomo, A. (2018). Researching religious tolerance education using discourse analysis: a case study from Indonesia. *British Journal of Religious Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556602>
- Zhao, Z., & Elmqvist, N. (2023). The Stories We Tell About Data: Surveying Data-Driven Storytelling Using Visualization. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 43(4), 97–110. <https://doi.org/10.1109/mcg.2023.3269850>

DOCUMENTOS

Documents

1



Educación superior y política científica en Corea: el rol del KAIST como motor del cambio estructural[†]

*Higher education and science policy in Korea:
the role of KAIST as a driver of structural change*

Richard Salazar Medina*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.45619

Recibido: **12 de junio de 2025**

Aceptado: **15 de junio de 2025**

* RICHARD SALAZAR MEDINA: Profesor del Programa de Estudios Asiáticos, FLACSO Ecuador. **Datos de contacto:** E-mail: rsalazar@flacso.edu.ec

[†] This work was supported by the Seed Program for Korean Studies of the Ministry of Education of the Republic of Korea and the Korean Studies Promotion Service at the Academy of Korean Studies (AKS-2022-INC-2230015).

Resumen

Corea del Sur es un referente en innovación, pero no siempre fue así. Durante la primera mitad del siglo XX, la península coreana fue colonizada por Japón. Tras su liberación, vivió la cruenta Guerra de Corea (1950–1953), al término de la cual el sur de la península se convirtió en uno de los países más pobres del mundo. La educación fue definida entonces como un objetivo central en el proceso de reconstrucción nacional. En la década de 1960, el país decidió transformar su matriz productiva para convertirse en un exportador de tecnología. En ese marco, se fundó una universidad de posgrado orientada a la investigación y la innovación que jugaría un papel clave en dicha transformación: el *Korea Advanced Institute of Science and Technology* (KAIST). Este artículo analiza la génesis, diseño e institucionalización del KAIST como respuesta estratégica a los desafíos del desarrollo económico de Corea del Sur en un contexto internacional favorable a la expansión del conocimiento científico: la Guerra Fría. Desde un enfoque histórico-institucional, se destaca el rol de las políticas públicas en el proceso de industrialización tardía, basado en la formación de capital humano altamente calificado y en la estrecha articulación entre el Estado, la industria y la academia. Si bien el KAIST ofrece claves valiosas sobre cómo articular ciencia, innovación y educación superior en contextos de desarrollo, el artículo advierte sobre los límites de replicabilidad de este modelo fuera del marco histórico y geopolítico que lo hizo posible, y que lo llevó a convertirse en una de las principales instituciones científicas de Asia y el mundo.

Palabras clave: Educación superior; investigación y desarrollo; innovación; logros científicos; rol del gobierno; cultura coreana.

Abstract

South Korea is a global benchmark in innovation, but this was not always the case. During the first half of the 20th century, the Korean Peninsula was colonized by Japan. After its liberation, the country endured the devastating Korean War (1950–1953), which left the southern part of the peninsula among the poorest regions in the world. Education was subsequently defined as a central pillar of national reconstruction. In the 1960s, South Korea set out to transform its productive structure in order to become a technology-exporting nation. Within this broader strategy, a graduate-level university focused on research and innovation was established, playing a pivotal role in that transformation: the Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST). This article examines the genesis, design, and institutionalization of KAIST as a strategic response to the economic development challenges faced by South Korea in an international context favorable to the expansion of scientific knowledge—namely, the Cold War. Using a historical-institutional approach, the study highlights the role of public policy in the country's late industrialization process, grounded in the formation of highly skilled human capital and the close articulation between the state, industry, and academia. While KAIST offers valuable insights into how science, innovation, and higher education can be effectively integrated in development contexts, this article cautions against the assumption that the model is easily replicable beyond the specific historical and geopolitical circumstances that enabled its creation—conditions that ultimately allowed it to become one of the leading scientific institutions in Asia and the world.

Keywords: Higher education; research and development; innovation; scientific achievements; government role; Korean culture

1. Introducción

La innovación se ha posicionado como un tema central en el ámbito académico y en la política pública, tanto más desde la irrupción de la inteligencia artificial (IA). Para abordar la innovación, es ineludible hablar de dos factores fundamentales: la educación y la investigación. Sin ellos, la innovación sería simplemente imposible. En este contexto, las instituciones de educación superior adquieren un rol determinante. Las universidades son protagonistas centrales (si bien no los únicos) del debate y el quehacer de la innovación.

En este escenario, son pocas las universidades que pueden mostrar una trayectoria tan destacada -pese a su relativa juventud- como el *Korea Advanced Institute of Science and Technology* (KAIST). El KAIST es hoy en día reconocido como una institución de excelencia académica a nivel global. Su creación fue una respuesta estratégica a los esfuerzos de industrialización de la República de Corea (en adelante, Corea del Sur o Corea indistintamente) a partir de la década de 1960. Desde su creación el KAIST ha tenido un rol esencial en el desarrollo de productos tecnológicos de Corea. Por ejemplo, en la actualidad, en la industria de semiconductores de Corea (que es, junto con Taiwán, líder a nivel mundial), uno de cada cuatro doctores que trabaja en este sector es graduado del KAIST (Shin, 2018). Además, el KAIST es una de las universidades más laureadas del mundo en rankings y competencias de innovación. Por ello, el KAIST se ha convertido en un referente y varios países han buscado implementar universidades orientadas hacia la investigación para la innovación inspiradas en el KAIST.¹

Así mismo, estudiantes e investigadores de todo el mundo van al KAIST para desarrollar estudios avanzados. Actualmente el KAIST cuenta con más de 900 estudiantes de 92 países. Ello es factible gracias a que más del 85 % de las clases se imparten en inglés. (*University of Rochester*, s.f)

El presente artículo analiza cómo fue concebido, diseñado e implementado el KAIST, considerando tanto el contexto histórico y las políticas públicas que hicieron posible su desarrollo. El objetivo es identificar pautas para iniciativas de otros países que, en su propio contexto, busquen lograr la intersección entre educación superior, investigación científica e innovación. De la misma manera, extraer elementos que permitan evaluar críticamente los intentos de replicación y sus desafíos.

En esta línea, en primer lugar, el artículo realiza una contextualización desde la historia moderna de Corea. A continuación, revisa elementos culturales que resultan imprescindibles para comprender a este país asiático. Luego revisa el marco de política pública en el que surgió el KAIST, y su evolución institucional hasta el presente. En las conclusiones se identifican los factores que, desde nuestra perspectiva, fueron decisivos en la trayectoria exitosa del KAIST.

2. De la devastación a la vanguardia global

Actualmente Corea del Sur es reconocido, junto con Hong Kong, Singapur y Taiwán, como uno de los cuatro tigres asiáticos, países que llevaron a cabo un exitoso proceso de «industrialización tardía» durante la segunda mitad del siglo XX. En efecto, Corea protagonizó una de las trayectorias más veloces de transformación económica, pasando

¹ Uno de ellos el Ecuador, que en 2013 impulsó la creación de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, más conocida como Yachay Tech, aunque con muy pobres resultados (Salazar, 2024).

de ser uno de los países más pobres del mundo en los años 1950 y 1960, a integrarse al grupo de economías avanzadas en la década de 1990. Su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1996 fue muestra de ello. Hoy en día Corea es un actor relevante del sistema de cooperación internacional. Y todo el planeta lo conoce a través de marcas emblemáticas, como Samsung, LG, Hyundai, Kia, Lotte, entre otras. El veloz proceso de desarrollo económico de Corea es conocido como «El Milagro del Río Han».

Pero no solo eso. El mundo presencia hoy la emergencia de las industrias culturales de Corea, que han dado lugar a la denominada ola coreana (*Korean wave*): por un lado, con jóvenes que siguen a los innumerables grupos de K-pop. Por otro lado, las series, telenovelas y películas que han alcanzado sintonía mundial. Baste citar «*Parasite*», de Bong Joon-ho, que en el 2020 ganó el Oscar a mejor película; o, entre las series, «El juego del calamar», que llegó a ser tendencia mundial. Por lo dicho, hoy no solo los jóvenes buscan el *Korean dream* sino países enteros, especialmente en regiones como América Latina y África.

Pero esto no siempre fue así. Cuando miramos fotografías de Seúl en la década de 1950 parece mentira que sea la misma ciudad moderna, vanguardista y pujante que vemos hoy.

Sin necesidad de entrar en pormenores, vale recordar que la península coreana fue colonizada por Japón entre 1910 y 1945. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial y la rendición japonesa luego de Hiroshima y Nagasaki, Japón abandonó los territorios que había ocupado desde 1895, comenzando por Taiwán. En el caso coreano, su retirada dio paso a la división del territorio en el paralelo 38, con la URSS ocupando el norte y EE.UU. el sur. En 1948, ambas potencias instauraron gobiernos afines: en el norte, Kim Il-sung, combatiente pro-soviético que había luchado contra Japón en Manchuria durante los años treinta; y en el sur, Syngman Rhee, un nacionalista educado en Harvard y Yale, con una larga trayectoria de exilio y activismo antijaponés. Así comenzaba la Guerra Fría, que paradójicamente tuvo su primer enfrentamiento armado en esta región. En 1950, Kim Il-sung -abuelo del actual líder norcoreano, Kim Jong-un- invadió el sur, desatando una guerra fratricida que duró hasta 1953 y dejó millones de muertos. Aunque la guerra terminó sin cambios territoriales, el paralelo 38 se consolidó como una frontera tensa y simbólicamente dolorosa, marcando una división que persiste hasta hoy.

Después de la guerra, el sur fue la zona más golpeada de la península. Y, debido a la planificación japonesa para la guerra con China, el 85 % de la infraestructura de la industria pesada estaba en el norte de la península. En el sur los japoneses habían desarrollado pocas industrias ligeras y, básicamente, agricultura (Moon, 2018). Así, aunque parezca inverosímil, a comienzos de la década de 1960 Corea del Sur era mucho más pobre que Corea del Norte. En 1961, un artículo del *New York Times* afirmaba:

«La perspectiva es lúgubre para Corea del Sur, ... la mitad más pobre de uno de los países más pobres del mundo, está tratando de existir como una nación con demasiada gente y muy pocos recursos. Nadie conoce las respuestas a los problemas económicos del país, ... excepto por una Corea que dependerá en el futuro previsible, quizás durante décadas, del interés propio y la caridad de Estados Unidos». (Rosenthal 1961)²

2 Original en inglés. Traducción propia.

Por ello, aunque hoy resulta increíble, la primera vez que se habló del «milagro coreano» fue refiriéndose a Corea del Norte, en 1965, en un número especial de la Revista estadounidense *Monthly Review* (Robinson, 1965). No obstante, Corea del Sur tenía un as en la manga de raigambre cultural que luego se convertiría en la clave de su desarrollo económico y su tendencia a la innovación.

2.1. Educación «a la coreana»

Por motivos culturales milenarios ligados al confucianismo, Corea -tanto el sur como el norte- otorga un valor supremo a la educación. El confucianismo es una doctrina moral originada en China, con las enseñanzas de Kong Fuzi (558-471 A.C.), conocido en Occidente como Confucio. Esta ha tenido gran influencia prácticamente en todos los países del este de Asia. En el caso de Corea, el confucianismo se convirtió en la ideología de Estado durante la dinastía Joseon (1392-1910), es decir, hasta la colonización japonesa (Tudor, 2012).

El confucianismo prevé en la familia la célula principal de la sociedad, que se organiza bajo estrictos mandatos de jerarquía y piedad filial. Existe, además, una subordinación al líder/gobernante, al confiar en que sus decisiones son sabias, acatándolas con rigor. Así, el confucianismo implica una sumisión a la jerarquía y al grupo. De hecho, la unidad moral es la sociedad en su conjunto, no el individuo (como en Occidente). Por ello, el individuo debe sacrificar sus deseos si fuera necesario, para lograr el bien colectivo (país, familia, comunidad).

El ethos confuciano exige el trabajo duro, respeto irrestricto a las reglas, disciplina, lealtad y pone a la educación como el factor *sine qua non* para el progreso (personal y social). De allí que exige una permanente examinación de funcionarios para poder avanzar en la carrera burocrática. En tiempos modernos ello se demuestra en la devoción a las permanentes evaluaciones (testocracia), explícita además en el examen de ingreso a las universidades (*Suneun*). Este examen es para los coreanos el evento definitorio de su vida. Tanto, que prácticamente todas las familias preparan a sus hijos, además de la escuela común, en escuelas privadas (*hagwon*) a las que asisten todas las tardes desde la primaria. Esto conlleva un presupuesto que forma parte inevitable de la planificación familiar. Cuando un/a joven coreano/a consigue entrar a una universidad prestigiosa, alcanza un objetivo fundamental de su vida y, al mismo tiempo, se convierte en orgullo familiar. Es por ello que hay autores que hablan de una verdadera «fiebre de educación» (*Education Fever*) en Corea (Seth, 2002; Sorensen, 1994).

Es innegable que el confucianismo ha sido clave en el veloz y prolífico desarrollo económico de Corea; proporcionó los elementos fundamentales para alcanzar los ambiciosos objetivos de la Corea poscolonial, en medio de la Guerra Fría, que implicaba una feroz competencia entre dos sistemas (el capitalista y el comunista), siendo la península coreana el terreno experimental por excelencia de esta confrontación.

En consecuencia, durante los cincuenta años posteriores a la independencia de Japón, Corea del Sur atravesó una transformación marcada por la apuesta por la educación formal. En 1945 gran parte de la población adulta era analfabeta, menos del 5 % de los adultos había cursado estudios secundarios y la educación primaria apenas comenzaba a expandirse. Hasta ese momento había solo una universidad en el país y sus estudiantes eran en su mayoría japoneses. Medio siglo después, casi toda la población estaba alfabetizada, la escolarización en los niveles primario y secundario era universal y alrededor del 90 % de los jóvenes completaba la educación secundaria (Seth, 2002). Para muchos autores el papel del confucianismo en los tigres asiáticos fue el de la ética

protestante (Weber, 1905) en la industrialización de Europa Occidental (García Ruiz y Arechavaleta Pintó, 2011). Y hay autores que ven que el confucianismo puede usarse no solo para justificar jerarquías, sino también como base para promover la equidad social (Duncan, 2002).

Así, desde la perspectiva de este artículo, la educación se convirtió en el pilar fundamental del modelo -si puede hablarse de tal cosa- de desarrollo coreano, sobre el cual reposarían los dos siguientes pilares. El segundo fue, con el advenimiento de la dictadura de Park, la sólida política de planificación quinquenal, concentrada en la industrialización orientada hacia la conquista de mercados globales. El tercer pilar fue una política de impulso a la investigación científica y tecnológica -lo que actualmente se denomina investigación y desarrollo (I+D)- con el objetivo de desarrollar los productos más competitivos. Este tercer aspecto fue el caldo de cultivo de donde surge la institución que nos ocupa: el KAIST.

3. Génesis del sistema científico y tecnológico de Corea

Al revisar la historia contemporánea de ambas Coreas es imposible pasar por alto el período de dominación japonesa (1910-1945); este fue determinante para el rumbo de la península. Aunque por limitaciones de espacio no se abordará en profundidad, es fundamental reconocer que esta etapa influyó directamente en el desarrollo posterior de los dos países, cada uno intentando, a su modo, sobreponerse a esa herencia traumática. El periodo colonial contribuyó a consolidar la identidad coreana y a fortalecer su afán de superación.

Tras la liberación, el sector intelectual coreano presionó al gobierno para que estableciera institutos de investigación de alto nivel, convencido de que la colonización japonesa había sido posible por falta de una base científica y tecnológica en Corea. A la vez, atribuían la liberación de la península al avance científico y tecnológico de EE.UU. Japón fue derrotado de forma humillante en 1945 con los bombardeos atómicos sobre Hiroshima y Nagasaki. Este episodio reforzó en Corea la convicción de que la soberanía nacional y la seguridad estaban intrínsecamente vinculadas al desarrollo científico y tecnológico. Por ello, planteaban que el desarrollo de la ciencia y la tecnología debía ser un eje central en la construcción del nuevo Estado. Los pocos científicos disponibles en ese momento -algunos recién retornados del extranjero- hacían tanto énfasis en ello que parecían decir: «denos un laboratorio y construiremos nuestra nación» (Moon, 2018).

Fue poco lo que pudo hacer el primer presidente, Rhee Syngman (1948-1960), para consolidar un país que hubo que refundar y empezar de cero. En su periodo se desarrolló la feroz Guerra de Corea, así que no se trataba solamente de desarrollar un país que salía de un período colonial, sino de la reconstrucción de un territorio en ruinas. Además, el gobierno de Rhee no estuvo libre de críticas. Tuvo un desempeño dictatorial y tuvo múltiples denuncias de corrupción.

La llegada a la década de 1960 fue un parteaguas. En 1960 Rhee, luego de acusaciones de fraude electoral en su «re-elección» de ese año, fue obligado a dimitir. Su sucesor, Yun Bo-seon, gobernó menos de un año, hasta el golpe militar dirigido por Park Chung-hee en 1961.³ En 1963 Park llama a elecciones y gana; finalmente gobernó, de manera

3 En principio Yun Bo-seon fue una figura simbólica, se le permitió continuar como presidente ceremonial hasta que en agosto de 1962 renunció, como protesta contra la dictadura militar.

dictatorial, hasta su asesinato, en 1979 (por parte de un general de la Agencia Central de Inteligencia Coreana, de su círculo de confianza).

Fue Park quien, con una verdadera narrativa fundacional emprendió el cambio de la matriz productiva. El lema de Park era «la modernización de la patria». Así, durante su gobierno se redefinen e implementan planes quinquenales de desarrollo, contando entre sus objetivos de manera destacada el impulso a la ciencia y la tecnología. Park adjudicó fondos específicos para la creación de instituciones para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En 1966, se fundó el primer instituto de investigación científica, *el Korea Institute of Science and Technology* (KIST), un proyecto binacional, con fondos de Corea y EE.UU. Su creación fue una apuesta central del gobierno de Park, tanto, que fue anterior al establecimiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y de la Ley de Fomento a la Ciencia. Mientras que para Corea esta fue una decisión para transformar su matriz productiva hacia la exportación de productos tecnológicos, para EE.UU. fue un proyecto estratégico durante la Guerra Fría. El KIST se concibió bajo el modelo del *Battelle Memorial Institute*, de EE.UU.

Según la «Política y estrategia para la Ciencia y la Tecnología», del Ministerio para la Ciencia y Tecnología, el KIST estaba destinado a ser «la ventana a través de la cual se puede hacer la transferencia de tecnología extranjera a la industria nacional.... Guía y asesora a las industrias en la selección de tecnologías apropiadas para la importación y en la modificación, mejora y adaptación de la tecnología importada. KIST es el puente entre la industria nacional y las tecnologías avanzadas de países extranjeros» (MOST, 1975, en: Kim & Leslie, 1998, p. 161). Así, la investigación científico-técnica surgió en Corea estrechamente relacionada con el plan de desarrollo económico del gobierno, que al mismo tiempo había facilitado crédito a empresas privadas seleccionadas para que desarrollen, con exigentes metas, los productos que se habrían de exportar. Según Kim & Leslie (1998), lo que distinguió a Corea de la mayoría de las otras economías impulsadas por el estado fue que respaldó el incentivo de los subsidios con la aplicación estricta de estándares de desempeño, recompensando a los rentables y castigando a los no rentables. Siguiendo el modelo de Battelle en EE.UU., las empresas privadas que recibían crédito y subsidios del gobierno, al igual que las instituciones públicas, tenían la obligación de contratar los servicios del KIST.⁴

La primera acción del director del KIST, Choi Hyung-sup -seleccionado directamente por Park entre candidatos destacados- fue impulsar el retorno de científicos coreanos formados en el extranjero, con el objetivo de convertir al KIST en el referente de una política central del gobierno: la «fuga de cerebros inversa». Choi les ofreció una compensación equivalente al triple del salario de los profesores de las universidades públicas del país (Kim & Leslie, 1998). Choi instruyó a los científicos del KIST a enfocar sus esfuerzos no en ganar premios Nobel, sino en conquistar los mercados internacionales mediante la creación de productos de la más alta calidad. Más que premios académicos, su misión era ganar competitividad global mediante ciencia aplicada e innovación tecnológica.

El KIST se consolidó como el núcleo del sistema de investigación, orientado a fortalecer industrias clave como la química, electrónica, maquinaria pesada y siderurgia. Con el impulso del KIST surgieron industrias clave como Hyundai, que logró independizarse más rápido de lo previsto, creó su propio instituto de investigación naval, y tan pronto como en 1984 Hyundai había alcanzado el primer lugar mundial en la industria

4 KIST solo fue el primer instituto de investigación financiado por el gobierno. Luego se crearon muchos más, diversificando las líneas de investigación.

de construcción naval. También destaca POSCO, la siderúrgica fundada en 1968, que hoy es una de las más grandes del mundo.

El éxito del KIST motivó al sector privado a invertir en investigación y desarrollo: mientras en 1967 el gobierno financiaba casi toda la I+D, para 1977 la inversión pública y privada se equilibró, y en 1988, las empresas invertían siete veces más que el Estado.

Antes de cerrar este apartado vale la pena destacar hacer una breve síntesis. Por decisión de Park, el gobierno definió la dirección del desarrollo industrial a través de planes quinquenales. Así, los *chaebol*⁵ no surgieron solo por iniciativa privada, sino dentro de un marco estratégico estatal. Las empresas contaban con crédito barato, gracias a la nacionalización temprana del sistema bancario, y podían acceder a exenciones fiscales si cumplían metas estrictas de producción y exportación. Los institutos de investigación (el KIST fue solo el primero de tantos; actualmente existen docenas) realizaban trabajos contratados por empresas privadas o por el Estado -como el desarrollo de vehículos policiales o armamento- lo cual aseguraba su financiamiento. El modelo articulaba los sectores estatales, privado y de investigación como entidades separadas pero coordinadas, alineadas con los planes gubernamentales. Aunque impulsado desde el gobierno central («desde arriba») este se consolidó como un modelo tripartito virtuoso, donde el estado se encarga de delinear y facilitar el proceso, pero no se mezcla con el sector empresarial (es decir, no crea empresas públicas que manejen negocios o las instituciones de investigación). El sector privado, por su parte, estaba alineado (por fuerza, era dictadura) con los objetivos nacionalistas del estado central; y, las instituciones de investigación (incluidas universidades), también estaban alineadas con los objetivos nacionalistas para competir con los productos de innovación más punteros del mundo. Los tres sectores tienen autonomía de gestión, pero están alineados con un objetivo común, el desarrollo del país con los lineamientos del plan quinquenal.

4. Kaist: persiguiendo la excelencia

Aunque el KIST se consolidó como una institución clave en la infraestructura científica de Corea, su diseño institucional presentaba una debilidad significativa: la ausencia de formación académica, crucial para el desarrollo del capital humano requerido por la estrategia de industrialización basada en innovación tecnológica. Esta carencia generó una creciente escasez de investigadores calificados en un momento en que la industria demandaba una mayor capacidad científica para sostener su desarrollo. Como resultado, muchas empresas se vieron forzadas a contratar talento extranjero, lo que encarecía los costos y se convirtió en un obstáculo para la expansión del sector industrial.

Al mismo tiempo, en 1969, al otro lado del Pacífico un joven coreano trabajaba una propuesta para resolver este problema. Se trataba de Chung Kun-Mo, un físico con formación en la *Seoul National University* (SNU), con una destacada trayectoria, pese a su juventud, en universidades estadounidenses, como el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), la Universidad de Princeton y el Politécnico de Brooklyn. Chung compartió sus ideas con John A. Hannah, su antiguo mentor, quien recientemente había asumido la dirección general de la *United States Agency for International Development* (USAID), una muy conveniente coincidencia que tuvo mucho que ver en esta historia. Su propuesta consistía

5 Chaebol: Conglomerados empresariales surcoreanos de gran tamaño, diversificados en múltiples sectores, dirigidos y controlados por una misma familia propietaria, con un fuerte vínculo centralizado bajo una autoridad familiar (Jwa, 2004).

en establecer una escuela de posgrado en ciencias aplicadas e ingeniería con el objetivo de frenar la fuga de cerebros coreanos. Hannah consideró viable la iniciativa y le solicitó una propuesta escrita. Así surgió el documento «*An Informal Report on the Establishment of a New Graduate School of Applied Sciences and Technology in Korea*» (1969), que sería incluido posteriormente en el *Terman Report* (Terman *et al.*, 1970).

Chung se había inspirado en un informe elaborado para el estado de Nueva York por Frederick Terman, el renombrado decano de ingeniería de *University of Stanford*, que proponía que para evitar la fuga de cerebros, las universidades prestigiosas del estado debían hacer una alianza estrecha con el sector privado. Terman, considerado el «padre de Silicon Valley», sostenía desde los años 1930 que el desarrollo del norte de California dependía de una alianza estratégica entre la universidad y la industria. Su influencia fue decisiva en la fundación de *Hewlett-Packard Company* (hoy conocida como HP), creada, bajo su mentoría, en un garaje por sus estudiantes Bill Hewlett y Dave Packard. Además, Terman promovió el establecimiento del *Stanford Research Park* y articuló una visión de cooperación entre la academia, el sector público y el privado, que daría lugar al ecosistema de innovación de Silicon Valley. Chung compartía esta misma visión para el futuro de su país.

Con el respaldo de USAID, en abril de 1970 Chung fue invitado a presentar su propuesta directamente al presidente Park Chung-hee. A pesar de las reservas del entonces ministro de Educación, Park decidió encomendar el proyecto al MOST y a la Junta de Planificación Económica, entidad responsable de la ejecución de los planes quinquenales de desarrollo. Para asegurar apoyo técnico y financiero, Corea recurrió a USAID. Al mismo tiempo, el asesor científico del gobierno de EE.UU., Lee DuBridge, constituyó un comité de evaluación liderado por Fred Terman e integrado, entre otros, por el propio Chung, para analizar la viabilidad de la propuesta.

Luego de una evaluación in-situ, el comité llegó a la conclusión de que la creación de una institución de posgrado en ciencia y tecnología aplicada no solo era factible, sino que resultaba altamente aconsejable para impulsar el desarrollo del país. De esta manera se definió el establecimiento del *Korea Advanced Institute of Science* (KAIS) (Terman *et al.*, 1970). Las conclusiones de la visita y la propuesta resultante fueron recogidas en el Informe Terman (*Terman Report*), que recomendaba la creación del KAIS como una institución autónoma dedicada, en principio, exclusivamente a la formación de posgrado. Su objetivo era convertirse en el centro neurálgico de las actividades científicas y tecnológicas del país, así como en un referente y apoyo para otras universidades coreanas. El informe establecía que solo manteniéndose al margen de la burocracia estatal el KAIS estaría en condiciones de responder eficazmente a las demandas de una industria nacional en expansión. Para ello, proponía que operara con independencia de las rígidas leyes educativas y la normativa sobre empleados públicos, lo que le otorgaría mayor flexibilidad administrativa. También planteaba que su sostenibilidad financiera se garantizara mediante una dotación estatal y que contara con autonomía para contratar profesores en condiciones competitivas (salarios atractivos), a fin de atraer a científicos e ingenieros coreanos formados en el extranjero. Su gobierno estaría a cargo de un consejo directivo independiente y autorrenovable, y la institución tendría la facultad de otorgar títulos propios de doctorado, maestría e ingeniería. En sus inicios, el KAIS fue concebido exclusivamente para estudiantes doctorales (Terman *et al.*, 1970).

Inspirándose en el modelo educativo estadounidense en ingeniería, pero con rigor confuciano, el KAIS fue concebido como una institución de élite que combinaría docencia

e investigación para formar científicos e ingenieros orientados a resolver problemas concretos del desarrollo nacional y en la conquista de mercados internacionales más que en la obtención de premios Nobel. A diferencia de las universidades tradicionales coreanas, su diseño institucional respondería a estándares internacionales, reflejando la perspectiva de Fred Terman y del propio Chung Kun-Mo (Kim & Leslie, 1998).

El KAIS fue establecido en 1971. USAID hizo un préstamo de 6 millones de dólares al gobierno coreano para su constitución. El Informe Terman recomendó concentrarse en un conjunto reducido de disciplinas estratégicas: ingeniería mecánica, ingeniería química, ciencias electrónicas, ingeniería de sistemas y comunicaciones, ingeniería industrial, ciencias básicas y matemáticas aplicadas, e informática. Con el tiempo, se incorporaron nuevos departamentos, como biología y ciencia de los materiales. Su sede inicial fue en Seúl, compartiendo temporalmente instalaciones con el KIST, lo que facilitó la interacción entre científicos activos y los estudiantes doctorales. Esta sinergia fortaleció el carácter aplicado de la formación, conectando la enseñanza con líneas de investigación ya consolidadas.

Uno de los aspectos más innovadores del modelo fue su sistema de admisión y becas. Los estudiantes fueron seleccionados por mérito y recibieron formación gratuita con estipendios mensuales, lo que no solo eliminaba barreras económicas, sino que fomentaba la dedicación exclusiva al estudio. Esta política fue clave para atraer a los mejores talentos del país y formar un cuerpo estudiantil altamente competitivo. Además, para captar más estudiantes talentosos, el Comité académico del KAIS logró persuadir al presidente Park para que autorizara una exención del servicio militar obligatorio. Aunque Park, un militar riguroso, accedió a la solicitud, lo hizo con reticencia. No obstante, siendo una institución que buscaba la excelencia académica, en un país con rigor confuciano y en dictadura, a sus primeros estudiantes les pareció más una academia militar que una escuela de ingeniería. Sobre su primer día, el de la inauguración del KAIS, afirmaban:

«Después de la ceremonia ... fuimos «capturados» por el profesor Park Song Bai y conducidos al laboratorio: no se nos permitió saludar a nuestras familias ni siquiera tomar fotos. Esa misma noche nos vimos obligados a asistir a un seminario hasta las 11 en punto donde nuestros seniors presentaron su trabajo, y el Prof. Park nos dio tarea para el día siguiente. Cuando finalmente se nos permitió regresar al dormitorio después de la medianoche, nos preguntamos si sería más fácil ir al ejército... Por lo general, nos acostábamos alrededor de las 2 o 3 a.m., y muchos estudiantes se encontraban sangrando por la nariz en el Mañana. Después de un año, descubrimos que realmente habíamos aprendido mucho y que podíamos hacer algo por nosotros mismos» (Kim & Leslie, 1998: 170. La traducción es propia).

4.1. Industria y ciencia: una colaboración decisiva

Un factor clave en este proceso fue que, desde su creación, el KAIS (hoy KAIST) se propuso colaborar con la industria. Inicialmente lo hizo con industrias de Japón y EE.UU., con la consigna de que, luego de posicionarse, competiría con estas en el mercado global. Así, siguiendo el modelo de Terman en Stanford, desarrolló una estrecha relación con el sector productivo de Corea, organizando pasantías para que sus estudiantes adquirieran experiencia práctica en entornos de investigación industrial. Muy pronto, los chaebol comenzaron a financiar becas y proyectos científicos, reforzando esta conexión.

Durante el régimen de Park Chung-hee, el KAIS fue incorporado a la estrategia de fortalecimiento paralelo del poder militar y económico. Participó en proyectos como la producción de radares para la detección de túneles de los norcoreanos (que buscaban invadir nuevamente el sur, para lo cual construyeron al menos cuatro túneles subterráneos por debajo de la Zona Desmilitarizada⁶) y en la formación técnica de oficiales, así como en la colocación de graduados en laboratorios de defensa. No obstante, tras el asesinato de Park en 1979, el nuevo gobierno militar redirigió las prioridades hacia el desarrollo de tecnología civil.

En los años ochenta, el impulso del gobierno a los chaebol para incursionar en sectores de alta tecnología generó oportunidades cruciales para el KAIS. Cuando en 1980 se levantó en Corea la prohibición de tener televisión a color, se evidenció la incapacidad técnica de las empresas surcoreanas para fabricar tubos de imagen. Tras la negativa de empresas de EE.UU. y Japón de compartir sus patentes, Samsung y LG recurrieron al KAIS para que sus egresados realizaran ingeniería inversa sobre televisores japoneses. Muchos de esos talentos luego contribuyeron a establecer las bases de la industria coreana de imágenes digitales, que hoy es puntera.

En 1981, el nuevo régimen militar dispuso fusionar el KAIS con el KIST, dando origen a una nueva institución bajo el nombre combinado de KAIST. Sin embargo, esta «boda a tiros» generó fricciones más que sinergias; la diferencia en las culturas institucionales impidió una integración exitosa. Mientras KAIS mantenía un enfoque académico con equilibrio entre teoría y práctica, KIST, con una proporción entre ingenieros y científicos de 9 a 1, operaba bajo una lógica más técnica y dependiente de contratos estatales. Además, a partir de la fusión, la financiación pública desplazó a la inversión privada, debilitando la autonomía que KIST había logrado a finales de los años setenta. Al perder vínculos directos con la industria y depender en un 82 % de fondos gubernamentales, la división del KIST se desorientó, alejándose de sus objetivos iniciales. Por estos motivos, en 1989 ambas entidades se separaron, aunque la universidad conservó el nombre de KAIST (Kim & Leslie, 1998).

Una posible salvación para la crisis de unificación en ambas instituciones surgió con la iniciativa del gobierno de construir *Daedok Science Town*, una ciudad científica en la céntrica ciudad de Daejeon. Desde finales de los años setenta el gobierno trasladó allí laboratorios y centros de investigación nacionales. Para 1994, casi la mitad de estos se había instalado en la zona. El KAIST se trasladó allí y aunque inicialmente hubo resistencia, los incentivos gubernamentales, los terrenos a bajo costo, y los incentivos fiscales atrajeron a empresas como Hyundai, Samsung, LG y muchas otras.

De este modo, para la década de 1990, el KAIST se había convertido en un proveedor indispensable de talento científico para la industria. Entre 1975 y 1996 había otorgado 2.647 doctorados y 9.566 maestrías. De ellos, el 43 % de doctores y el 45 % de maestros egresados se incorporaron al sector industrial; otros tantos se integraron a institutos públicos de investigación con fuertes vínculos con el aparato productivo (Kim & Leslie, 1998). Al mismo tiempo, la institución elevó los estándares académicos: los doctorandos debían publicar parte de su tesis en revistas internacionales arbitradas y se exigía que las tesis de maestría sean de investigación original, cual una tesis doctoral. El aumento en las

6 El paralelo 38 que divide Corea del Norte y Corea del Sur, donde se encuentra la Zona Desmilitarizada de Corea, una franja de 4 kilómetros, dos hacia el norte y dos hacia el sur. Allí se encuentran los edificios donde se firmó el armisticio entre Corea del Norte y la ONU, que puso fin a la Guerra de Corea en 1953, conocido como el Armisticio de Panmunjom. En inglés es conocida como DMZ (por sus siglas, de Demilitarized Zone).

publicaciones científicas fue notorio: en 1996, los profesores de KAIST publicaron 2.152 artículos, 1.498 de ellos en revistas extranjeras, superando ampliamente a instituciones como la *Seoul National University* (SNU), una de las tres SKY,⁷ las más prestigiosas universidades de Corea.

A partir de los años noventa, el KAIST apostó por la creación de startups, estableciendo un Centro de Innovación Tecnológica en 1993 y una incubadora en 1994. En 1996, año en que Corea ingresó a la OCDE, el KAIST ya había consolidado una trayectoria destacada con miles de egresados, captación de cuantiosos fondos de investigación y un papel central en el desarrollo industrial. Instituciones tan prestigiosas como SNU comenzaron a emular su modelo, confirmando su liderazgo en ciencia, tecnología e innovación.

Hacia el año 2000 Chung Kun-Mo y Frederick Terman lograron materializar con notable precisión su visión proyectada para el KAIS en el Informe Terman, anticipando, con gran claridad, el impacto que tendría en el futuro de Corea:

«Para el año 2000 KAIS estará íntimamente identificado con el desarrollo industrial y tecnológico de Corea. Los ex alumnos de KAIS ocuparán puestos de liderazgo en toda la industria coreana y en el gobierno coreano. Al mismo tiempo, habrá una interacción continua entre KAIS, el gobierno, la industria y las instituciones educativas...» (Terman *et al.*, 1970, p. 58. La traducción es propia)

Además, se consolidó la interacción entre el KAIST, las autoridades gubernamentales, el sector productivo y el sistema educativo, cumpliendo así el papel estratégico que sus fundadores habían imaginado décadas atrás.

En los últimos años el KAIST ha recibido numerosos reconocimientos en diversas ramas de la innovación. En 2016 fue nombrado la universidad más innovadora de Asia, por el *Asia Pacific Ranking*, lugar que conservó por tres años consecutivos (Bhardwa, 2018). También detenta un liderazgo continuo en robótica autónoma del más alto nivel. En 2023 ganó el primer puesto en los siguientes concursos y certámenes: *Consumer Electronics Show Innovation Award* (Kim, J, 2023), *Institute of Electrical and Electronics Engineers - International Conference on Robotics and Automation Quadruped Robot Challenge* (Urban Robotics Lab KAIST, 2023), *American Institute of Aeronautics and Astronautics Kerbal Space Program Differential Game Challenge* (Department of Aerospace Engineering, 2024), *International Union of Pure and Applied Chemistry Top Ten Emerging Technologies in Chemistry* (IUPAC, 2023) (Barro, 2024)

De la misma manera, el KAIST ha cultivado una versatilidad excepcional en inteligencia artificial (IA), abarcando desde algoritmos y hardware innovador hasta soluciones robóticas autónomas y semiconductores inteligentes. Sus contribuciones no solo sobresalen en publicaciones, sino en proyectos con impacto real en tecnologías emergentes. El *Data AI Lab* del KAIST investiga redes neuronales sobre series temporales, grafos,

7 El acrónimo SKY deriva de las iniciales de *Seoul National University*, *Korea University* y *Yonsei University*, reconocidas tradicionalmente como las tres instituciones académicas más eminentes en Corea. Esta designación también adopta un significado simbólico en inglés, «cielo», reflejando las altas aspiraciones de los estudiantes coreanos. A través de un riguroso examen de ingreso nacional, conocido como el legendario y temido Suneung, los estudiantes aspiran a acceder a una de estas universidades. La admisión y graduación en estas instituciones, al igual que en el KAIST, no solo confieren prestigio perdurable al estudiante y su familia, sino que también aseguran una trayectoria exitosa, ya que garantizan la atracción de las principales corporaciones (*chaebol*) o garantizan oportunidades laborales y una carrera como funcionario público.

detección de anomalías y sistemas de recomendación, aplicados a finanzas, salud y redes sociales (Choi, Junyoung *et al*, 2025). En fin, son múltiples los reconocimientos que el KAIST recibe en la actualidad, demostrando que los esfuerzos de sus creadores cayeron en terreno fértil.

El KAIST ha devenido en un engranaje fundamental de la innovación en Corea del Sur, un país que despunta entre los países más innovadores del mundo, habiendo superado en los rankings incluso a países como Alemania (Organización Mundial de Propiedad Intelectual, 2024b). En el 2023, Corea aplicó para un total de 243.310 patentes, mientras que toda la región de Latinoamérica y el Caribe realizó 55.200 solicitudes de patentes; es decir, en ese año, Corea solicitó casi cinco veces más patentes que todos los países de América Latina y el Caribe juntos. Al analizar el caso de España en este aspecto, también encontramos datos que deberían llamar la atención de los hacedores de políticas públicas, pues las cifras de aplicaciones de patentes muestran una clara tendencia de fuga de cerebros. En 2023 se solicitaron 1.455 patentes desde territorio español, mientras que las aplicaciones de origen español alcanzaron 8.177. Esto quiere decir que el 84,9 % de aplicaciones a patentes realizadas por españoles se realizaron en oficinas de otros países (Organización Mundial de Propiedad Intelectual, 2024a). De cualquier forma, al comparar este país con Corea, aún tomando el número total de solicitudes realizadas por españoles, no existe parangón con Corea, pese a que ambos países tienen, en teoría, niveles de desarrollo económico similares, así como un comparable número de habitantes y una clase media muy importante.

5. Conclusión

Luego de haber realizado analizado esta breve historia del desarrollo del KAIST, vale la pena identificar algunos elementos clave de este caso.

- El KAIST se creó en principio únicamente como universidad de posgrado. La idea era reclutar estudiantes talentosos graduados de las mejores escuelas de pregrado del país, para iniciar una cantera de ingenieros y científicos que den respuesta a las necesidades de la innovación que buscaba el país, para conquistar mercados internacionales. Solo después de algunos años se crearon programas de maestría, y mucho más adelante programas de pregrado. Esto hace mucho sentido, pues, por un lado, si se creaba una universidad de pregrado no se habría formado científicos e investigadores capaces de desarrollar productos de innovación que compitan con los más exigentes del mercado global; por otro lado, habría competido con las universidades existentes y el resultado habría sido tener estudiantes egresados que, o habrían buscado un posgrado en otro país, o habrían tenido que buscar trabajo en el mercado laboral de un país que en ese momento buscaba científicos, no graduados de pregrado.
- El KAIST fue creado como un «centro de fuga de cerebros inversa». Es decir, tuvo como finalidad el repatriar talento coreano, no solo para hacer que sus técnicos vuelvan al país, sino para imprimir rigor confuciano (pali-pali) a la investigación y la producción. Aunque parezca mentira, la idiosincrasia del trabajo duro desde una perspectiva confuciana es decisiva. En este mismo momento de tensión geopolítica y guerras comerciales desde EE.UU., la gigante *Taiwan Semiconductor Manufacturing Company* (TSMC), multinacional líder mundial en la fabricación de semiconductores, en vista de la amenaza de invasión desde China y por las presiones de EE.UU.,

decidió poner fábricas en territorio estadounidense. La primera, en Phoenix, Arizona, entró en servicio en 2024. No obstante, los costos de producción son mucho mayores, debido a los costos de la mano de obra calificada en EE.UU., y al menor compromiso de los trabajadores con la empresa. Como se ha dicho, para los coreanos, como para los taiwaneses, ser un trabajador sacrificado es un servicio patriótico, no solo un trabajo para ganar dinero.

Volviendo al caso del KAIST y Corea, el objetivo de ser un «centro de fuga de cerebros inversa» se cumplió; ello se corrobora al revisar las estadísticas de los investigadores que trabajan en Daedeok Innopolis (antes *Daedeok Science Town*). En 2010, había 24.434 investigadores coreanos y solo 321 investigadores extranjeros. Pero no es cosa reciente. En 1979, había en ese parque científico 3.879 investigadores coreanos y ningún investigador extranjero (Korea Bank, 2010, En, Oh & Yeom, 2012, pag. 151).⁸

- El KAIST se ideó independencia académica y total autonomía burocrática del gobierno. El gobierno establecía metas y el KAIST se centraba en entregar resultados. Esto devino en un modelo virtuoso tripartito, donde el gobierno, el sector privado y las instituciones de investigación operan de manera autónoma, pero convergiendo en un objetivo común delineado en los planes de desarrollo.

- En ese modelo tripartito virtuoso, KAIST no se limitaba únicamente al financiamiento gubernamental, sino que mantiene relaciones colaboraciones y contratos con empresas privadas, tanto de Corea como del extranjero.

- Las carreras en KAIST fueron diseñadas en sintonía con los objetivos de industrialización establecidos en la planificación estatal. Por ende, los programas de innovación de sus escuelas estaban orientados hacia productos y metas concretas.

No obstante, dado que el exitoso desempeño del KAIST ha llevado a algunos países a considerar la posibilidad de emular su experiencia, es importante advertir que los modelos de transferencia educativa han sido objeto de críticas desde hace décadas. Como señala Beech, parafraseando a Michael Sadler, el contexto sociohistórico es un factor determinante al analizar políticas y prácticas educativas. Tanto es así que, en muchos casos, la transferencia de un sistema educativo a otro contexto podría resultar inviable (Beech, 2006). Cuando analizamos sistemas educativos extranjeros debemos tomar en cuenta que el entorno externo de las instituciones educativas importa incluso más que las cosas dentro de las escuelas/universidades. Por ello, según estos autores, no es posible la transferencia educativa exitosa, debido precisamente a la diferencia de los contextos sociohistóricos; léase, contextos sociales y culturales (un país, incluso de una misma región, tiene sus propias particularidades). Por lo tanto, cuando desde la política comparada se analizan modelos educativos exitosos, el objetivo debe ser la comprensión de los sistemas educativos extranjeros para, al mismo tiempo, comprender los propios e idear nuevas prácticas y políticas adaptadas al propio contexto.

La experiencia del KAIST ofrece pistas valiosas sobre cómo articular de manera decidida la educación superior, la ciencia y la innovación. Sin embargo, intentar reproducir o clonar un modelo como el del KAIST en otros contextos geográficos y culturales sería, en gran medida, una quimera. El contexto y las condiciones históricas, culturales y geopolíticas que hicieron posible su surgimiento fueron, ciertamente, singulares.

8 Oh, D. & Yeom (2012). *Daedeok Innopolis in Korea: From Science Park to Innovation Cluster*. En, *World Technopolis Review*, Volume 1, Issue 2, pag. 141-154. Disponible en: <http://koreascience.or.kr/article/JAKO201235540449725.page>

6. Referencias

- Barro, F. (23 de marzo de 2024). Team KAIST Ranks 2nd at Maritime Grand Challenge. The KAIST Herald. <https://herald.kaist.ac.kr/news/articleView.html?idxno=21444>
- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2-13.
- Choi, J. [Junyoung]. Nam, G. Choi, J. [Jaesik]. Jung, Y. (2025). A Perspective on Foundation Models in Chemistry. En *JACS Au*, 5(4), 1499-1518. American Chemical Society. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/jacsau.4c01160>
- Department of Aerospace Engineering. (15 de enero de 2024). LiCS (Prof. Han-Lim Choi) team won AIAA KSP Differential Game Challenge. KAIST College of Engineering. https://ae.kaist.ac.kr/boards/view/board_news_en/13226/18/
- Duncan, J. (2002). Use of Confucianism in Modern Korea. En B. Elman, J. Duncan & H. Ooms (Eds.), *Rethinking Confucianism: Past and present in China, Japan, Korea, and Vietnam* (pp. 431-462). UCLA Asian Pacific Monograph Series. Asia Institute, UCLA International Institute.
- García Ruiz, M. Arechavaleta, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur? *Revista Española de Educación Comparada*, (18), 203-225. <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7562>
- International Union of Pure and Applied Chemistry. (5 de octubre de 2023). eTOC 'Chemistry International' – Oct-Dec 2023. International Union of Pure and Applied Chemistry. <https://iupac.org/etoc-chemistry-international-oct-dec-2023/>
- Jwa, S.-H. (2004). The Chaebol, Corporate Policy and Korea's Development Paradigm. En S. Jwa & I. Lee (Eds.), *Competition and Corporate Governance in Korea*. 3-23. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782543237.00007>
- Kim, D. & Leslie, S. (1998). Winning Markets or Winning Nobel Prizes? Kaist and the Challenges of Late Industrialization. En Osiris, *Beyond Joseph Needham: Science, Technology, and Medicine in East and Southeast Asia*, 13, 154-185. The University of Chicago Press. <https://www.jstor.org/stable/301882?seq=1>
- Kim, J. (4 de enero de 2023). Korean startups win 4 out of 23 Best of Innovations at CES 2023. The Korean Economic Daily: Global Edition. <https://www.kedglobal.com/korean-innovators-at-ces-2023/newsView/ked202301040017#:~:text=LAS%20VEGAS%20%E2%80%93%20South%20Korean%20startups,jointly%20introduce%20other%2050%20startups.>
- Moon, M. (30 de mayo del 2018). Postcolonial Desire and the Tripartite Alliance in East Asia: The Hybrid Origins of a Modern Scientific and Technological System in South Korea. En H. Mizuno, A. S. Moore, & J. DiMoia (Eds.), *Engineering Asia. Technology, Colonial Development, and the Cold War Order Edited*. Bloomsbury Academic.
- Oh, D. & Yeom (2012). Daedeok Innopolis in Korea: From Science Park to Innovation Cluster. *World Technopolis Review*, 1(2), 141-154. DOI: 10.7165/wtr2012.1.2.141

- Organización Mundial de Propiedad Intelectual. (2024a). *World Intellectual Property Indicators 2024*. WIPO. <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-941-2024-en-world-intellectual-property-indicators-2024.pdf>
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual. (2024b). *Global Innovation Index 2024: Unlocking the Promise of Social Entrepreneurship*. WIPO. https://www.wipo.int/web-publications/global-innovation-index-2024/assets/67729/2000%20Global%20Innovation%20Index%202024_WEB3lite.pdf
- Robinson, J. 1965. Korean Miracle. En *Monthly Review*. 16(9). DOI: https://doi.org/10.14452/MR-016-09-1965-01_2
- Salazar Medina, R. (2024). *Políticas públicas, ciencia e interculturalidad: El caso de Yachay Tech en Ecuador* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/92481>
- Seeta, B. (11 de junio del 2018). The most innovative universities in the Asia-Pacific region 2018. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/student/news/most-innovative-universities-asia-pacific-region-2018>
- Seth, M. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. University of Hawai'i Press.
- Shin, S. (2018). THE World Reputation Rankings 2018: KAIST: the making of an elite. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-reputation-rankings-2018-kaist-making-elite>
- Sorensen, C. (1994). Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review*, (38), 10-35. <https://doi.org/10.1086/447223>
- Terman, F. (Coord.). Benedict, D. Chung, K. Long, F. Martin, T. (1970). *Survey Report on the Establishment of the Korea Advanced Institute of Science*. Stanford University. <http://large.stanford.edu/history/kaist/docs/terman/>
- Tudor, D. (2012). *Korea: The impossible country*. Tuttle Publishing.
- University of Rochester. (s.f.). KAIST - Korea Advanced Institute of Science & Technology (GE3 - Engineering) (Outgoing Program). En: *Programs Brochure*. Center for Education Abroad. University of Rochester. https://studyabroad.rochester.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program_ID=10267
- Urban Robotics Lab KAIST. (23 de agosto de 2023). Professor Myung Hyun's research team ranks first, surpassing MIT and CMU. Urban Robotics Lab KAIST. <https://urobot.kaist.ac.kr/competition/?uid=455&mod=document&pageid=1>
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (J. Moreno y J. Ortega, Trad.). Península. (Obra original publicada en 1905).

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: BEECH, JASON & ALARCÓN LÓPEZ, CRISTINA (2025): *Latin American Scholars of Comparative Education. Examining the work and influence of notable 19th and 20th century comparativists* (London & NY: Routledge), 540 pp. ISBN: 978-1-032-26596-4

A CARGO DE:

MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.45224

Recibido: **29 de abril de 2025**
Aceptado: **12 de mayo de 2025**

*MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE: Profesora Titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de València. Forma parte del Grupo de Investigación GRECIA-UV. Vicepresidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada. Sus intereses de investigación se centran en epistemologías y metodologías de Educación Comparada, Educación Internacional y Cooperación al Desarrollo y Educación, y ópticas comparadas de inclusión educativa y Educación para la Ciudadanía Mundial. También trabaja metodologías de Educación Comparada y vinculadas con el Aprendizaje-Servicio (especialmente de advocacy) y su relación con la Responsabilidad Social Universitaria. **Datos de contacto:** E-mail: m.jesus.martinez@uv.es

El libro que a continuación tengo el placer y, aún más, el privilegio de presentar, procede de la prestigiosa colección, en la editorial Routledge, de *Oxford Studies in Comparative Education*, de la que muchas y muchos hemos estudiado, leído y vuelto innumerables veces sobre sus textos que han contribuido a forjar una parte sustancial de la historia dentro de nuestra disciplina. Respecto, precisamente, al título, este responde de manera muy satisfactoria a un sentimiento largamente manifestado cuando, a tenor de la publicación de los exitosos *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of notable 20th Century Comparativists* (editado por Epstein en 2021), al que le seguiría *British Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of notable 19th and 20th Century Comparativists* (esta vez, editado por Phillips en 2022), existía una parte esencial y legítima de la narrativa de Educación Comparada, dentro de las Educaciones Comparadas, como sostendría Cowen (a quien, por cierto, y no de manera casual, le dedican sus editores el mismo) proveniente de una parte sustancial del Sur Global que había de, efectivamente, manifestarse.

Tenemos, así, ante nosotros un texto que resulta un feliz hallazgo de, al menos, dos factores: por un lado, el reconocimiento tácito de una región, América Latina, con vasta elocuencia desde la consideración de una suerte de justicia epistémica en la materia que nos ocupa. Además, quiero destacar de él otro aspecto que lo convierte en un texto fundamental: la reivindicación, con él, del modelo sociohistórico en educación comparada, siempre presente y cuyos fundamentos ontológicos se apoyan en biografías absolutamente cruciales para entender el proceso de arraigo y de fundamentación de una disciplina manifiestamente viva y necesaria en la región latinoamericana. A ambos aspectos quiero referirme en esta revisión.

Desde la primera razón, la revisión obedece a una deliciosa selección en la que se funden figuras que han erigido la historia de la disciplina durante estos dos siglos. Los editores, el profesor Beech y la profesora Alarcón, en el primer capítulo, justifican una configuración reticular que gira en torno a tres momentos dentro de un hilo diacrónico desde 12 completas biografías de personas cuyo legado está presente, aunque ellos y ellas ya no, contribuyendo de manera firme a la institucionalización de la educación comparada como campo de investigación en América Latina. En esta selección, los editores conscientemente reconocen que es a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando puede hablarse de una entidad académica viva y con agencia, de la misma manera que reconocen la preeminencia de académicos frente a académicas y la invisibilidad de voces indígenas minoritarias que, sin embargo, también han contribuido a la historia. La selección de estas 12 personalidades académicas proceden, mayoritariamente, del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay), Brasil y México.

Los capítulos del libro se distribuyen, de manera muy orgánica y fluida, como he señalado, en tres tramos: el primero de ellos, que han denominado «viajeros que comparan», obedece a los primeros comparatistas que se ubican históricamente tras la independencia de los imperios coloniales ibéricos desde el inicio del siglo diecinueve hasta comienzos del veinte. En este trepidante y decisivo período, la forja de la idiosincrasia latinoamericana no puede entenderse sin revisar a Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854, que es quien crea el constructo de «América Latina» en el siglo XIX como referencia espacial imperecedera (capítulo segundo, de Arata), Domingo Faustino Sarmiento (Argentina, 1811-1888 (capítulo tercero, de Caruso y Waldow), José Pedro Varela (Uruguay, 1845-1879) (capítulo cuarto, escrito por Batista) y Valentín Letelier (Chile, 1852-1919) (capítulo quinto, de Alarcón). La segunda sección opera bajo la consideración de «Académicos

progresivos y reformadores que comparan», para referirse a diversos grupos de comparatistas que, recogiendo la esencia de los anteriores, acometen estudios de naturaleza explícitamente comparada: las biografías de Amanda Labarca Hubertson (Chile, 1887-1975) (capítulo sexto, de Pérez-Navarro y Toro), Lourenço Filho (Brasil, 1897-1970) (capítulo séptimo, de De Souza), Francisco Larroyo (México, 1912-1981) y Anísio Teixeira (Brasil, 1900-1971) (capítulo octavo, de Escalante). Finalmente, la tercera sección, denominada «Comparatistas expertos conectados a las Organizaciones Internacionales», se ubica en el siglo XX, a partir de la década de los setenta, y se refiere a académicos y académicas, algunos de los cuales sufrieron el exilio pero que, a su vuelta, jugaron un papel intersticial. Se identifican, así, como piezas clave en el resurgimiento de las políticas democráticas estatales, universidades, campos científicos y su vinculación a organismos internacionales, fundamentalmente a UNESCO-Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pero también OREALC-Oficina Regional para América Latina y el Caribe, así como a organismos como CLACSO-Consejo de Ciencias Sociales de América Latina y un largo etcétera, que está prolijamente documentado de manera transversal en todo el libro. Las biografías de Gregorio Weinberg (Argentina, 1919-2006) (capítulo décimo, de Ossenbach), Ángel Diego Márquez (Argentina, 1923-2001) (capítulo decimoprimer, de Epstein), Cecilia Braslavsky (Argentina, 1952-2005) (capítulo decimosegundo, de Dussel) y culminado con Juan Carlos Tedesco (capítulo décimotercero, de Acosta) acreditan personalidades ya imperecederas para la historia latinoamericana de la educación comparada.

Desde la segunda de mis razones para reconocer las virtudes del libro, deseo destacar la importancia concedida en él al enfoque sociohistórico como uno de los modelos paradigmáticos de la disciplina, considerado como uno de los referentes fundamentantes, además, dentro del marco heurístico actual que ofrece la educación comparada. Los y las autoras, desde su compromiso para con el lapso histórico sobre el que han investigado concienzudamente, inciden en la recuperación del sentido de la historia aplicada a la disciplina, a modo de áncora sobre la cual lograr anclar la nave, que ayude a encontrar un norte, ante su inevitable deriva por este actual océano postmoderno y, en el Sur Global, eminentemente postdesarrollista. La historia, en definitiva, para los comparatistas que trabajan en este modelo, no solo ayuda a descubrir los orígenes y devenir de la disciplina, sino también, de modo especial, a interpretar y desentrañar la complejidad intrínseca que presenta el panorama actual. Esta función de la historia ya fue magistralmente recogida por Kandel, a quien se le atribuye su autoría, quien señaló que «la educación comparada es la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente».

Desde los presupuestos anteriores, el enfoque sociohistórico, que trata de legitimar la dimensión histórica en los estudios comparados, da un paso más, al reconocer cómo la importancia no ha de recaer en los hechos educativos, sino en las corrientes intelectuales que posibilitarán describirlos, interpretarlos y contextualizarlos en un espacio y tiempo concretos a fin de organizar y gestionar las prácticas educativas, tal y como defienden comparatistas como Nóvoa, Pereyra y Schriewer, entre otros.

Y aun se me ocurre una tercera razón por la que el libro se convierte en una obra de consulta necesaria, con la que ya finalizo. La motivación que legitima a los editores a escribir este libro compilatorio obedece a apelar a las diferentes *matrices* que tiene lugar en la educación comparada latinoamericana: las 12 biografías corresponden a personas comprometidas con la política educativa de su país en diferentes lapsos temporales, lo que conduce a la configuración de una *matrix* política, en palabra de sus editores, feliz

constructo que condiciona las elecciones epistémicas de cada uno de ellos y ellas. Lo anterior visibiliza a diversas teorías políticas que cuajan un crisol de acciones y decisiones sociopolíticas sobre la idea de educación: la teoría del conflicto, aplicación de conocimiento indígena, las teorías de la dependencia, modelos radicales de educación humanista democrática y el influjo de la pedagogía crítica de Freire, están presentes y no puede entenderse su acción sin ellas. Todo lo anterior, además, bajo el influjo que la educación comparada europea, británica y norteamericana están ejerciendo de manera externalizada y performativa sobre y en el pensamiento comparatista latinoamericano, cuya historia ahora se reescribe críticamente y en clave postcolonialista.

Todos y todas ellas forjan, en definitiva, una lectura imprescindible, que coadyuda a comprender un lapso importante de la historia en una región conmocionada bajo los efectos geopolíticos vividos en ella, desde los colonialismos, pasando por las dictaduras, sin dejar de analizar los efectos lacerantes del actual postneoliberalismo. Bajo este escenario de enfoques interescales o incluso transescalares, se arraiga e identifica el carácter latinoamericano, cuya esencia recogen y nos regalan los editores, a modo de lema: el prisma dominante de la investigación desde los comparatistas escogidos es *comparar para reformar y transformar*. Confiando en una pronta traducción al castellano, y desde la esperanza que la apertura de una línea tan sólida como magistralmente documentada que supone el presente texto pueda motivar a la configuración de un proyecto similar sobre la historia española de educación comparada, no puedo sino felicitar la iniciativa e incentivar, confío en que sí con mis entusiastas letras, su lectura.

2



RESEÑA de: SANCHIDRIÁN BLANCO, C.; Y RUBIO MAYORAL, JUAN LUIS (COORD.) (2024). *Cambios y continuidades en la educación en Andalucía (1990-2020). Logros y desafíos*. (Madrid: Editorial Dykinson), 204 pp. ISBN: 978-84-1070-816-7

A CARGO DE:

MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44801

Recibido: **4 de marzo de 2025**
Aceptado: **8 de mayo de 2025**

*MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ: Profesora Titular de Universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Granada. Responsable del Grupo de Investigación PYREC -Políticas y Reformas Educativas Comparadas-. Coordinadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales de investigación financiados en convocatorias competitivas. Su curriculum evidencia una participación investigadora relacionada con las políticas de gobierno y su relación con los procesos de exclusión-inclusión socio educativa y laboral de los jóvenes, así como el estudio de las políticas educativas de Formación Profesional (dual), y el movimiento pedagógico-filosófico de Reggio Emilia como referencia en la formación profesionalizante para las educadoras/es de la etapa de Educación Infantil. **Datos de contacto:** E-mail: madji@ugr.es

Esta obra colectiva, coordinada por la profesora Carmen Sanchidrián Blanco (Universidad de Málaga) y el profesor Juan Luis Rubio Mayoral (Universidad de Sevilla), conforma parte de los resultados del proyecto de investigación «La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020): Mostrando recursos y experiencias», financiado por la Junta de Andalucía, Fondos FEDER, y desarrollado por el grupo de investigación «Historia de la Educación» (ref. HUM 387). El libro se fortalece con la participación de investigadores, investigadoras y docentes universitarios del ámbito de la Historia de la Educación y de la política educativa interesados en abordar, con perspectiva histórica, el pasado reciente de la educación en Andalucía desde 1990 a 2020.

Como finalidad principal pretende analizar los cambios y continuidades en la Historia de la Educación en Andalucía durante tres décadas. En este sentido, muestra las transformaciones experimentadas dentro y fuera de las aulas por profesorado y alumnado, así como los materiales y métodos utilizados. En este análisis, fundamentan la relevancia de la extensión y democratización de la educación, que ha conseguido su desarrollo universal en Andalucía. Este acercamiento está realizado desde un estudio detallado en el que se reivindica el papel de los historiadores en las sociedades democráticas, para terminar con los mitos y con las percepciones erróneas e interesadas que se declaran sobre la Historia de la Educación.

El periodo sobre el que discurre el libro está justificado por la aprobación de dos leyes educativas, la LOGSE y la LOMLOE, que delimitan una parte importante de nuestra historia educativa reciente y su implementación en Andalucía. Si bien el proceso modernizador de la educación comenzó con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, su culmen podemos situarlo en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

La LOGSE, en demasiadas ocasiones malinterpretada, estableció un sistema educativo con unas orientaciones generales que, a grandes rasgos, se mantienen en la actualidad. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, el considerar la etapa de Educación Infantil desde el nacimiento, el aseguramiento progresivo de la gratuidad en el segundo ciclo de infantil, las transformaciones de la formación docente y el desafío de avanzar hacia una educación inclusiva, fueron algunas de sus aportaciones fundamentales.

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por su parte, señala el límite aproximado del periodo analizado. La concreción a nivel de Andalucía de este desarrollo normativo se produjo con la aprobación de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, a la que también se menciona en varios capítulos por su aporte a la vertebración del sistema educativo, y a la democratización y la modernización de la educación en Andalucía.

El libro consta de once capítulos y su preceptiva presentación, *Historia en tiempos de memoria*, que ofrece una contextualización para situar al lector sobre los cambios educativos fundamentales que han acontecido en Andalucía desde 1990 hasta el año 2020. Los capítulos tienen distintos focos analíticos centrados en el periodo indicado. Dos de ellos utilizan perspectivas globales, el primero porque analiza la política educativa desarrollada por los gobiernos socialistas en la Junta de Andalucía (desde que se constituyó el primer Parlamento andaluz y se le transfirieron las competencias educativas hasta 2018) y el último, que constituye una aportación al conocimiento de los estudios histórico-educativos sobre Andalucía desde la investigación sobre la realización de tesis doctorales en estos años.

Otros seis capítulos estudian los cambios legales y los cambios cuantitativos y cualitativos que se han producido en distintos niveles del sistema educativo andaluz, dirigidos específicamente a la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria, la Formación Profesional, las enseñanzas artísticas y las políticas de enseñanza superior y de investigación. El capítulo sobre Educación Infantil incluye una interesante panorámica de la historia de la educación infantil de cero a tres años, justificada por la escasa atención que ha recibido si la comparamos con el segundo ciclo de la etapa. Reflexiona sobre la importancia de las políticas de educación y cuidado de la primera infancia en España.

Para la etapa de Educación Primaria, el capítulo estudia la tendencia democratizadora del sistema educativo, junto con las políticas y medidas educativas dirigidas en favor de la escuela inclusiva y sus resultados. En cuanto a la Educación Secundaria, también se reflexiona sobre la democratización del acceso de toda la población hasta los 16 años, las problemáticas derivadas del fracaso escolar y abandono educativo temprano, además de desarrollar un enfoque analítico con perspectiva de género.

Por su parte, el capítulo dedicado a la Formación Profesional reflexiona acerca de esta etapa como un instrumento estratégico tanto de la política educativa como de la política de empleo. Realiza un recorrido por las principales reformas de la Formación Profesional en el sistema educativo andaluz, prestando especial interés a los retos y dificultades, así como a los logros alcanzados. Concretamente, presentan tres hitos característicos: la introducción y el difícil encaje de la Formación Profesional en el sistema educativo, la articulación de los diferentes sistemas de Formación Profesional y la apuesta por el desarrollo de la modalidad dual.

La atención al desarrollo de las enseñanzas artísticas en Andalucía constituye otro de los capítulos, cuyo análisis está contextualizado a partir de la LOGSE. Sitúa esta reforma educativa como relevante por cuanto contribuyó a desarrollar y consolidar la apertura de expectativas para una democratización de la educación artística, integrando la música y la danza dentro de las enseñanzas de régimen general. Del mismo modo, supuso un reconocimiento académico de estas disciplinas y un carácter profesional de las mismas. En este sentido, destaca el papel crucial de las escuelas de música y danza en el fortalecimiento de la identidad cultural y en la promoción de la cohesión social a través del arte.

El capítulo dedicado a estudiar el papel de las políticas de enseñanza superior e investigación en Andalucía analiza la evolución de la relación entre la enseñanza superior y la investigación científica en Andalucía a lo largo del período constitucional iniciado en 1978 desde la Monarquía parlamentaria como forma política del Estado español. Trata de conocer la aportación realizada por las universidades y centros de enseñanza superior a la transformación de la sociedad andaluza y el alcance de los resultados de la inversión en desarrollo científico y técnico en este tiempo.

Siguiendo con la descripción, otro tema clave significativo en educación es estudiar la llegada masiva de las mujeres a las aulas, como alumnas y como profesoras. Esta cuestión, aunque está presente en varias de las aportaciones, porque consideran la variable género como eje central para el estudio, conforma el núcleo concreto de otro de los capítulos. Describe los avances en materia de igualdad entre hombres y mujeres, la evolución de la educación de las mujeres en Andalucía, las iniciativas coeducativas desarrolladas, a la vez que presentan algunos retrocesos, a los que es prioritario hacerles un seguimiento. En este sentido, la elección de estudios de chicos y chicas sigue motivada por la asunción de estereotipos de género, cuestión que no es fácil de transformar, a pesar de los intentos dirigidos desde la legislación para deconstruir la elección de itinerarios estereotipados.

El acceso a los estudios STEM para ellas y de estudios dirigidos hacia los cuidados para ellos, son retos presentes en el sistema educativo.

Otra temática clave de investigación de otros dos capítulos está dirigida al estudio de los cambios en la formación del profesorado. Un sistema educativo se erige sobre la base de una formación docente sólida, que atienda a las necesidades y los desafíos que requiere la formación de alumnado en el siglo XXI. Tanto la formación inicial como la formación permanente demandan una actualización constante para conexionar la teoría, la práctica y los retos del sistema educativo, donde la atención a la diversidad de un alumnado cada vez más heterogéneo y la problemática del abandono educativo temprano, suponen retos. Estas cuestiones se enlazan con la creación de las Facultades de Educación en todas las provincias andaluzas, la puesta en marcha del Máster de Secundaria y el desarrollo de los Centros de Profesorado en el contexto andaluz.

En síntesis, esta obra es de obligada lectura para quienes trabajan e investigan sobre la Historia de la Educación y quieren acercarse a conocer las transformaciones educativas acontecidas en el sistema educativo andaluz durante el transcurso de tres décadas. El punto de partida se inicia en 1990, significativo por los cambios que la LOGSE planteó, donde la democratización en el acceso a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años marcó un hito, y concluye con la normativa actual de la LOMLOE (2020), que establece el límite temporal del estudio. Estos logros alcanzados, sin duda significativos, también evidencian los retos pendientes. Entre otros, apostar por la universalización en el primer ciclo de la Educación Infantil, propiciar la continuidad formativa del alumnado desde la Educación Secundaria Obligatoria y evitar el abandono educativo temprano, repensar la formación inicial del profesorado de secundaria, avanzar en propuestas coeducativas que contribuyan a sensibilizar y actuar antes las desigualdades y estereotipos de género, así como estar atentos a la implementación de la modalidad dual en Formación Profesional.

3



RESEÑA de: CARIDE, J.A. Y RODRÍGUEZ, X. (COORDS.)
(2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*.
(Pontevedra: Kalandraka), 336 pp. ISBN: 978-84-1343-3257

A CARGO DE:
ANTONIO LUZÓN TRUJILLO*

DOI: 10.5944/reec.47.2025.45267

Recibido: **5 de mayo de 2025**
Aceptado: **8 de mayo de 2025**

*ANTONIO LUZÓN TRUJILLO: Antonio Luzón Trujillo es catedrático de universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, donde desarrolla su labor docente en áreas como Educación Comparada e Internacional y Políticas Comparadas. Su actividad académica abarca tanto la docencia en el Grado en Pedagogía como en el Máster Universitario en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa, abordando temas como la dimensión económica de la educación y los problemas socioeducativos emergentes en Europa. **Datos de contacto:** E-mail: aluzon@ugr.es

La editorial Kalandraka, en su estimable colección Biblioteca de Pedagogía, ha publicado a finales del año 2024 esta interesante obra, coordinada por los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, José Antonio Caride y Xesús Rodríguez, como homenaje al profesor Antón Costa. Se trata de una obra en lengua gallega que contiene una temática educativa plural, donde convergen un numeroso contingente de autorías, con diversidad de sensibilidades, saberes y propuestas contextualizadas en Galicia, que son de utilidad no solo para la reflexión educativa de un tiempo incierto, sino para divisar un futuro educativo y social no solo en Galicia sino con cierto alcance universal, más allá de cualquier frontera geográfica. Es un libro con perspectivas, que vislumbra nuevos horizontes sin menospreciar una más que necesaria visión histórica, aludiendo a la dualidad pasado-presente, para establecer una amplia gama de nuevos matices y escenarios socioeducativos.

A lo largo de sus veintidós contribuciones, divididas en tres partes claramente diferenciadas, se muestra el estado de cuestión de la educación en Galicia en las últimas décadas, junto con los retos y desafíos a los que se enfrenta en los inicios del tercer milenio, en su apertura a temas, problemas, circunstancias, propuestas, etc., de amplio recorrido pedagógico y social. Una tarea en la que adquieren un especial protagonismo los procesos de cambio e innovación educativa para mejorar la sociedad.

La contribución de más de cincuenta especialistas en educación, con profesorado de las tres universidades gallegas y de otros niveles educativos, reavivan una serie de escenarios heterogéneos donde se plasman inquietudes, manifestaciones y reflexiones que afectan a la realidad socioeducativa de esta Comunidad Autónoma, muchas de ellas siendo comunes a otras geografías españolas y europeas. La obra estaría incompleta si no abordara elementos o perspectivas de futuro o «nuevos horizontes» a los que se encamina -o debería hacerlo- la nueva educación en la Galicia del siglo XXI. Ante un pretendido homenaje al profesor Costa, el libro es más una aventura colectiva, de reflexión de una realidad socioeducativa emergente construida a través de un pasado histórico que ha puesto las bases para nuevos retos y desafíos educativos. Decía Edgar Morin, «qué queda por hacer cuando se ha perdido el futuro y el presente está vacío». Justo esta obra colectiva va en el sentido de recuperar y poner en valor el presente sin olvidar el pasado, condicionantes que lo impidan, construyendo un futuro más luminoso.

Después de una breve introducción de los coordinadores, donde se ofrece una panorámica general de la obra, dejando constancia de la trayectoria personal y académica del profesor Costa, la primera parte se adentra en el pasado y presente de la educación en Galicia. En los ocho capítulos de los que consta, muestra con un determinado acento histórico la evolución de la educación gallega mediante tres momentos clave: la extensión de la alfabetización a toda la población, la dignificación de la profesión docente junto a la extensión cultural superando esas barreras y murallas invisibles, a veces insalvables, como la identidad cultural o la normalización de la lengua gallega. Finalmente, el itinerario seguido por la renovación pedagógica, la participación de la comunidad educativa y especialmente las geografías olvidadas de lo rural.

La segunda parte se focaliza en torno a los retos y desafíos de la educación en Galicia con una amplia visión en sus siete capítulos: la preocupación por la educación de la ciudadanía, orientada a fortalecer los valores democráticos, las reformas y los cambios enfocados a dotar a la educación de mayores niveles de calidad e inclusión, con especial énfasis en la atención a la diversidad; la emergencia de políticas públicas democráticas y equitativas; el logro de una formación más vinculada y comprometida a las realidades

sociales; las prácticas emergentes de la formación e investigación y sistemas de transferencia del conocimiento, así como la reivindicación de una tecnología digital acorde con los tiempos en los que estamos inmersos. En este segundo apartado, adquieren un papel relevante los derechos humanos como eje de fortalecimiento de las sociedades democráticas en tiempos de incertidumbre, la incidencia del rol de la educación social, así como la trascendencia de la formación de los profesionales de la educación en un sistema educativo moderno que tiene que abordar retos trascendentales de cambio en un contexto tanto global como local.

La tercera parte de la obra, titulada «sin fronteras a la educación», está más enfocada a ofrecer alternativas y nuevos escenarios en los que transitar mediante reflexiones, diálogos abiertos, nuevas perspectivas o nuevas formas de educar. A lo largo de los siete capítulos que la componen, se vislumbran enfoques que plantean desde la relevancia de la educación para la paz, la participación de la infancia, las iniciativas de la educación intergeneracional, la desconocida pedagogía hospitalaria y la educación en la naturaleza o al aire libre. Experiencias que describen las perspectivas y posibilidades de una educación sin límites.

El libro se cierra con un epílogo del profesor Antón Costa, que partiendo de un ilustrativo pasado-presente relevante, imagina nuevos retos y horizontes educativos proyectándolos en un futuro educativo que sea prometedor para Galicia.

La obra ha sido finalista en los premios *Follas Novas do Libro Galego* 2025 que concede la Asociación de Escritores y Escritoras en Lengua Galega conjuntamente con la Asociación de Editores y Editoras y Federación de Librerías de Galicia en la modalidad de obras de divulgación.