



**Facultad de
Educación**

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2016/2017

LA PRÁCTICA DOCENTE: VOCACIÓN, FORMACIÓN Y COMPROMISO

THE TEACHING PRACTICE: VOCATION, CONTINUOUS LEARNING AND COMMITMENT

Autor: Manuel Redondo González

Director: Gema Tejería Alonso

Julio de 2017

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

0-	Introducción.....	p.4
1.	La docencia: el ejercicio de una profesión vocacional.....	p.8
2.	Los agentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Alumnos, docentes e instituciones competentes. Propuestas de mejora para optimizar el sistema educativo:	
	a- Hacia una enseñanza individualizada. Conocer para ofrecer.....	p.10
	b- El fomento del trabajo colaborativo entre docentes: compartir para enriquecerse.....	p.13
	c- La responsabilidad de las instituciones competentes y de la Administración en los cambios a introducir en el ámbito de la Educación. Dotación de recursos y estímulos para la investigación y desarrollo integral de los docentes.....	p.15
3.	La práctica docente: una realidad cambiante en un mundo en constante transformación. Una apuesta por la formación continua del profesorado.	
	a- El sistema educativo español en el contexto supranacional. Fomentar el conocimiento de distintos modelos educativos desde la universidad. Comparar para seleccionar.....	p.19
	b- Conocer la cultura del país donde se habla la lengua extranjera de referencia.....	p.22

c- Facultar y promover el empleo de las TIC como recurso motivador para la formación y el aprendizaje.....	p.25
4. Evaluación del desempeño docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje como referentes para la mejora de la calidad de la enseñanza.....	p.28
5. Reflexiones finales y conclusión.....	p.36
6. Bibliografía.....	p.39

Introducción

La escuela es uno de los agentes fundamentales de socialización, cumple un papel decisivo en el proceso de aprendizaje a través del currículo formal y el currículo oculto; ambos son la piedra angular sobre la que se asienta la educación. Un proceso donde el profesor, como actor fundamental, cumple el doble rol de instructor y socializador. Por lo tanto, que el alumnado reciba una buena formación depende fundamentalmente de la competencia académica del profesorado: éste es, sin duda, uno de los factores determinantes en los resultados del aprendizaje de los alumnos y por extensión de la calidad del sistema educativo. En consecuencia, debe ser un objetivo prioritario que las instituciones educativas apoyen y fortalezcan una docencia de calidad. Para conseguirlo se hace necesario conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza en los centros educativos y cuáles son las condiciones en las que progresa el trabajo de los docentes.

Partiendo de la premisa apuntada anteriormente de que los progresos educativos no son posibles, en ningún caso, sin la evaluación del proceso de enseñanza y las condiciones en que ésta se desarrolla, se puede afirmar que solo desde la evaluación del sistema, entendiendo éste como sistema continuo de autorregulación, conoceremos las diferencias entre los propósitos iniciales y los resultados reales, pudiendo hablar, entonces en términos de eficacia y eficiencia del modelo educativo. En esta línea vienen trabajando países como EEUU en los que se programan controles/evaluaciones periódicos al profesorado, lo que permite comprobar que éstos se mantienen al tanto de las nuevas metodologías de enseñanza y las nuevas tecnologías, elementos básicos para mejorar sus prácticas en el aula.

Por otro lado, otro aspecto esencial es garantizar que el docente mejore su formación a lo largo de su carrera profesional, para ello es fundamental que mantenga buenas relaciones con sus compañeros de trabajo; de esta manera se podrá compartir información relevante sobre técnicas de enseñanza, destrezas, estrategias... que sin duda le servirá para un mejor desempeño de su actividad diaria en el aula.

Creo que las buenas relaciones personales y profesionales entre los profesores tienen influencia positiva en el clima escolar, contribuyen en gran medida a la consecución de los objetivos marcados por el centro educativo para la mejora de los resultados de los alumnos. De hecho, los datos subrayan que la mayor parte de los profesores trabaja en centros con una buena relación profesional entre los docentes. Esta afirmación se ve confirmada por las cifras: el 88% de los profesores de la OCDE (España, 87%) trabaja en centros en los que los docentes valoran positivamente el clima de convivencia y el carácter de las relaciones que se establecen entre colegas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte TALIS, 2014). La retroalimentación que reciben entre ellos es de capital importancia porque sin duda esta ayuda mutua les sirve para organizar sus propias clases. Es decir, los profesores aprenden unos de otros, estimulando procesos de cambio y mejora profesional. (Vezub, 2005)

Otra circunstancia o estrategia a tener en cuenta para fomentar y mejorar el desarrollo profesional es establecer relaciones entre las escuelas con los principales centros de investigación, es decir las Universidades; la cooperación entre ambas instituciones servirá como medio de feed-back bidireccional: la universidad proporcionando buenos consejos a las escuelas e igualmente éstas proveyendo a las universidades de información importante para llevar a cabo nuevas investigaciones, permitiendo la mejora continua (Vezub, 2005).

Considero que el perfil del profesor no debe ser concebido como un mero transmisor de conocimientos, siendo fundamental que éste muestre pasión, compromiso y dedicación hacia su profesión. Solo desde la auto-exigencia, la satisfacción por el trabajo – vocación- y consecución de un clima escolar adecuado, sustentado en el respeto mutuo entre profesor y alumno, se podrá conseguir la excelencia educativa, teniendo siempre presente que el alumnado de hoy será la sociedad del mañana. Nada puede resultar más alejado de la sensatez y de la buena práctica en el ámbito educativo que asimilar “profesor” a un agente insensible y rutinario de transmisión de conocimientos. El acceso al conocimiento y la información, con el espectacular despegue de las nuevas tecnologías y las redes de información global, han traído como consecuencia una agilización y una capacidad operativa de acceso

a la información impensable hace algunos años. El proceso de suplantación que, en buena medida, estos recursos propios de un mundo virtualmente global y sin fronteras, con un potencial aún por definir, está generando en el profesor de perfil “tradicional” las lógicas reacciones y reflexiones de las que no podemos mantenernos al margen. Los viejos hábitos y tácticas de aprendizaje basados en la transmisión, asimilación- en ocasiones de escasa repercusión temporal- y reproducción no son, dadas las circunstancias actuales, garantía de éxito, sino más bien de lo contrario. La apuesta, según mi opinión, ha de privilegiar la consecución y desarrollo para nuestros alumnos de la inteligencia emocional, sin obviar, por supuesto, otras facetas del aprendizaje que, si bien matizadas, resultan ineludibles. Estoy plenamente convencido de que el profesor no solo enseña lo que sabe también enseña lo que es.

Para garantizar la obtención de buenos resultados en educación, es necesario, que el docente conozca profundamente a cada uno de los alumnos del aula: sus intereses, fortalezas, debilidades... Ello le permitirá enfocar sus clases en función de las características y necesidades de cada uno. El buen profesor también ha de ser capaz de proporcionar una buena educación a la clase como entidad colectiva. (Commission on Teacher Credentialing, 2009).

El enriquecimiento de la labor docente también es posible a través de la comparación entre diferentes métodos de enseñanza. Un conocimiento sin duda al que se puede acceder a través del acercamiento, en buena medida gracias al desarrollo de programas de intercambio supranacionales, a los sistemas educativos de países diferentes. Personalmente he tenido la oportunidad de conocer tres sistemas educativos distintos a lo largo de mi formación como maestro en la Universidad (España, Noruega y actualmente el de Estados Unidos). Ha sido un proceso intenso, pero muy ilustrativo que me ha servido para adquirir un conocimiento de primera mano de tres modelos educativos distintos. Durante mi estancia en tres sociedades completamente diferentes, además de entrar en contacto directo con los centros, he podido descubrir algunas de las claves de la cultura de cada país. Teniendo en cuenta que la cultura es un factor determinante en el funcionamiento de los centros, me ha sido de gran ayuda conocer tres culturas diferentes porque ello me ha ayudado a comprender las claves de cada uno de los sistemas educativos.

Otro ámbito de formación en el que el profesorado ha de hacer hincapié es el de la tecnología. La nueva sociedad de la Información y Comunicación avanza sin solución de continuidad, por lo que se hace necesario que los docentes estemos atentos a sus continuos avances si no queremos quedarnos al margen de esta tendencia que se impone. Las nuevas tecnologías son hoy una herramienta básica en el proceso de aprendizaje del alumnado, pero para que éstas puedan ser utilizadas eficazmente es imprescindible que el profesorado obtenga los conocimientos y destrezas necesarias hasta conseguir un adecuado uso de este recurso.

En definitiva, antes de profundizar en cada una de las ideas expuestas con anterioridad, a modo de síntesis y sin ánimo de ser reiterativo, creo que es necesario recalcar el papel crucial que desempeña el profesorado en la calidad del sistema educativo y de ahí la necesidad de que los poderes públicos- Administraciones Educativas - garanticen al docente su permanente formación para que éste pueda desempeñar sus habilidades y competencias profesionales en términos de calidad. Un proceso que ha de estar sometido a una dinámica de evaluación y control que permita contrastar la actualización de conocimientos en relación, a nuevas metodologías de aprendizaje o modernas tecnologías... Ello será garantía de que estamos comprometidos en un proceso continuo de búsqueda de la excelencia educativa.

1- La docencia: el ejercicio de una profesión vocacional

Ser maestro es, sin duda, una profesión vocacional; significa darse a los demás en un afán por enseñar y compartir el conocimiento, con la única satisfacción de saber que con su empeño se ha logrado mover la conciencia de sus alumnos para construir una comunidad mejor. La vocación que ha de mover al auténtico maestro es la de trabajar para los demás, significa disfrutar y amar una profesión con la meta de conseguir a través de su principal herramienta de trabajo, los niños, que éstos sean enriquecidos en conocimientos y experiencias de vida, una tarea en la que ambos, profesor y alumno, aprendan juntos disfrutando.

Ser maestro debe ser algo más que presentarse ante los alumnos repitiendo de forma machacona los conceptos contenidos en un libro, sin interpretarlos ni enriquecerlos con su experiencia vital; ser maestro es algo más que recurrir a la imposición de ideas, sin vocación de diálogo. Ejercer esta profesión requiere, por el contrario, un proceso de formación continua, de intercambio de ideas y de experiencias en el que todos, desde el diálogo reflexivo, aprendan de todos. Considero esta premisa de vital importancia en la práctica docente. Y trataré de explicarlo. Durante excesivo tiempo un buen docente, en ciertos ámbitos educativos, era equiparable a una persona con un amplio bagaje intelectual que atesoraba grandes conocimientos. Todos hemos “padecido” este tipo de perfil de profesor que se autocomplacía en su exposición y se deleitaba con ella, olvidando que el verdadero cometido de su profesión no es la jactación y la demostración, como hilo conductor de su puesta en escena, de su fría erudición. En mi opinión, el maestro más sabio no es el que más sabe sino el que consigue que sus alumnos obtengan resultados acordes con sus capacidades sintiéndose motivados hacia el aprendizaje. Y en ocasiones ambas realidades no son coincidentes. Es obvio después de lo expuesto que, planteado este dilema, conocimiento del docente / aprendizaje del alumno, aún admitiendo que la combinación de ambas fórmulas sería lo más convincente, me decanto por la segunda de las opciones.

El verdadero maestro es en definitiva quien tiene vocación de servicio hacia sus alumnos, el que muestra inquietud por aplicar o llevar a la escuela lo

último que aprendió, el que es capaz de traspasar el corazón de los futuros ciudadanos para generar en ellos valores humanos y sociales que sirvan para transformar en una sociedad mejor su barrio, su pueblo, su ciudad, su país... en definitiva el mundo futuro en el que se han de desarrollar.

Ser maestro significa ante todo responsabilidad en el desarrollo de una tarea que, entendida como una continua creación de conocimiento, podríamos asimilar a la creación del arte; un proceso que se ajuste a las necesidades del gran grupo y/o a la atención personalizada y que lo haga desde parámetros de flexibilidad, sensibilidad y originalidad, para lo que necesariamente el docente debe conocer distintas estrategias y metodologías y teniendo claro el rol que le corresponde desempeñar. (Angel Toledo, 2010)

Creo que es justo ensalzar la labor del maestro vocacional, de aquellos que dedicaron su vida a sembrar inquietudes en sus alumnos. Hombres y Mujeres anónimos que entendieron su labor docente como una vocación de vida, que supieron atender a la diversidad desde la igualdad. Maestros urbanos o rurales que han sabido transmitir compromiso y entusiasmo a quienes hoy, años más tarde, sentimos la labor docente no solo como una opción de trabajo sino como cauce generador de ideas y de transformación social.

2-Los agentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Alumnos, docentes e instituciones competentes. Propuestas de mejora para optimizar el sistema educativo:

A.-Hacia una enseñanza individualizada. Conocer para ofrecer.

Es al profesor al que le corresponde establecer un clima adecuado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos, para ello se hace necesario que éste mantenga una actitud positiva que le permita conocer cuáles son las habilidades, destrezas e intereses de todos. El docente debe establecer relación con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto, solo de esta manera se podrán descubrir las distintas habilidades, los posibles talentos latentes, los miedos, las inquietudes o las diferentes formas de percibir la realidad. Cuando todos conocen a todos se puede empezar a compartir conocimientos, en un ambiente distendido y agradable que permita progresar en el proceso de aprendizaje.

Es al profesor al que le compete por lo tanto fomentar un ambiente distendido que posibilite el crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso que acabe frenando la libre expresión de las iniciativas y la participación de los alumnos. Un proceso en el que creo que para progresar es también fundamental la “ejemplaridad” del docente, porque la acción de éste sobre el educando no se llegaría a cumplir en toda su extensión si el alumno llegara a descubrir en el profesor los vicios o defectos contra los que éste predica. Retomo en este momento de la exposición, pues considero que ilumina esta reflexión, la frase que introduje desandando algunos párrafos: un maestro no solo enseña lo que sabe, también enseña lo que es.

Es importante tener en cuenta el hecho de que el grupo está constituido por realidades individuales diferentes y el esfuerzo del maestro debe ir encaminado a descubrir bajo lo común lo particular de cada alumno, porque será a través de cada uno de ellos donde podrá descubrir si su entrega y esfuerzo obtiene al final sus frutos. Creo que la relación que se establece entre profesor y alumno es bipolar – de ida y vuelta- en la que frente a la diversidad de reacciones, el profesor debe procurar responder siempre con paciencia, ecuanimidad y al mismo tiempo exigencia. La reacción del alumno hacia el

profesor depende esencialmente de la percepción que este acabe teniendo de la personalidad del profesor, de la eficacia de su instrucción, de cómo es percibido su nivel de conocimiento en la materia que imparte, y sobre todo si es capaz de estimular y orientar adecuadamente a los alumnos. Un proceso de ida y vuelta que no está libre de dificultades y en el que entiendo es necesario introducir una variable fundamental: me refiero en concreto a la visión que tenga el docente del proceso de aprendizaje, es decir de los métodos y estrategias que use, ya que en función de los mismos el docente asumirá un rol determinado en el aula. Hay profesores que desarrollan su labor educativa a la manera “tradicional”, es decir manteniendo una actitud dominante sobre sus alumnos sin importarle cuáles son sus destrezas, habilidades o necesidades, limitándose a ordenar lo que él considere, sin tener en cuenta las particularidades de cada alumno. Este método educativo en el que el profesor simplemente se limita a cumplir con sus objetivos en función de la programación prevista, puede desembocar en la falta de empatía y en la renuncia por parte del alumnado a seguir asistiendo a clase, o si asiste a permanecer ausente en la misma, lo que puede acabar provocando situaciones de fracaso, frustración y abandono.

Por el contrario, adoptando un modelo educativo en el que prime el interés por conocer nuevas estrategias educativas y considera que él también puede aprender de los propios alumnos, será entonces capaz de actuar asumiendo el desempeño de diferentes roles (motivador, observador, participante en el proceso de aprendizaje, negociador...) roles que deberá ir eligiendo en función del contexto en el que imparta la docencia y teniendo en cuenta siempre las características de cada uno de los alumnos, ello sin olvidar la visión del conjunto. El profesor desempeña, así, un rol opuesto al dominante, permitiendo que el proceso educativo avance desde una premisa básica: favorecer que el alumno pueda desarrollar sus aptitudes a través de la cooperación mutua, el fortalecimiento de los canales de comunicación interaula o entre otros, la atención al desarrollo de la personalidad individual. Pero en la consecución de estos fines la responsabilidad ha de ser compartida, asumiendo cada protagonista en el apasionante proceso del aprendizaje su propia responsabilidad. Ya se ha hecho mención de manera explícita al

carácter del compromiso que ha de surgir entre quienes llevan al aula y convierten en práctica todas las tendencias educativas (docentes) y las estrategias de enseñanza/aprendizaje consideradas como más eficaces para los alumnos. No obstante, no ha de pasar inadvertido que la puesta en funcionamiento de nuevos modelos de relación y co-responsabilidad educativa, va más allá de una mera declaración de intenciones y de discursos llenos de promesas pero vacíos de futuro. Me refiero a que las instituciones y administraciones competentes en materia educativa tienen un papel fundamental en la consecución de los objetivos y en la mejora de la calidad del sistema que, en ningún caso, deberían eludir. Han de hacer factible que los recursos educativos sean acordes a los niveles de exigencia: que no se escatime en la adquisición de materiales didácticos de calidad; que la ratio Profesor/Alumno sea consecuente y razonable, posibilitando que la enseñanza individualizada sea algo más que una aspiración alejada del día a día de las clases; que las bajas docentes sean cubiertas con rapidez y eficacia... La relación de sugerencias (o mejor aún exigencias) sería bastante más extensa y a lo largo de estas páginas, tendremos ocasión de ir completándola. (Gómez Martínez, s.f.)

B.- El fomento del trabajo colaborativo entre docentes: compartir para enriquecerse.

Es prácticamente imposible no encontrarse docentes por los pasillos y salas de profesores de los colegios manteniendo conversaciones e intercambio de opiniones sobre cualquier problema que les surja en las aulas, sobre la mala conducta de algún alumno en la clase, incertidumbres, dudas... ¿sabes cómo controlar la conducta de Pablo?, ¿qué hay que hacer para que este niño atienda en clase?... (Parrilla, 2004). Estas conversaciones surgen por el simple hecho de buscar ayuda y dar solución a los problemas que el profesor se encuentra en las aulas. Para dar respuesta a estos problemas es necesario que los propios docentes hablen entre sí, ya que nadie mejor que ellos conoce la situación del centro y de los alumnos que lo componen. Además de las charlas informales que los profesores llevan a cabo por los pasillos, sería muy enriquecedor para los docentes que se realizaran seminarios, o actividades en las que todos participaran. Actividades que permitan a los docentes compartir experiencias, conocimientos, y de esta manera puedan aprender unos de otros.

Una de las propuestas que parece acertada sería dar la oportunidad a los profesores de que impartieran una clase frente a sus propios compañeros, o al menos un tipo de presentación de cómo suele impartir la clase a sus alumnos. Una vez concluida, cada profesor presente, deberá escribir un breve comentario al docente, dándole algunos consejos, recomendaciones, sugerencias, preguntas, algún comentario elogioso... (Vezub, 2005). Es una actividad que permitiría a los docentes ser conscientes de sus debilidades y destrezas.

Actualmente se demanda de los contextos educativos unos profundos cambios relacionados con el movimiento de la escuela inclusiva, como respuesta a una educación sin distinciones y para todos. La atención a la diversidad desde la perspectiva inclusiva, dirigida a determinados alumnos o en determinadas circunstancias no es labor de especialistas o profesores aislados, sino una tarea institucional que compete a distintos profesionales del ámbito educativo (Parrilla y Gallego, 1998).

Ainscow y Sandill sugieren que... En lugar de imponer modelos de mejora o cambio validados externamente, la literatura coincide en reforzar la línea de pensamiento que propone ayudar a las escuelas a crear sus propios modelos de mejora inclusiva (como se citó en Jiménez Toledo y Gallego Vega, 2013).

En este contexto se han creado los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP), cuyo objetivo es dar la oportunidad a los docentes de un mismo centro para poder reunirse y ayudarse mutuamente. Estos grupos están formados por tres o cuatro profesores del centro que participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que les plantean sus compañeros. Los propios miembros del grupo se basan en los conocimientos que ellos mismos han ido adquiriendo a lo largo de su práctica como docentes, la ayuda mutua que han ido recibiendo entre los compañeros, el intercambio de conocimientos o las experiencias adquiridas a lo largo del tiempo (Parrilla, 2004). Una vez establecido el GAEP en un centro, el grupo podrá comenzar a recibir consultas y peticiones de otros compañeros, que requerirán ayuda para solucionar problemas, incertidumbres o dudas que les surjan en sus clases... (Parrilla, 2004).

En resumen, el objetivo principal de este modelo, es promover la colaboración, la ayuda mutua entre los profesores y de esta manera construir soluciones innovadoras, aprendiendo y mejorando todos juntos.

Las demandas que se presentan a los GAEP parten de la motivación intrínseca del profesorado de intervenir en el problema. Los profesores que demandan ayuda al GAEP se implican en el problema y asumen que son ellos y no otros los que tienen la responsabilidad y el poder de intervención sobre el mismo. Podemos decir pues, que los profesores aprenden en y desde la práctica, basándose en problemas y demandas reales y con la ayuda de los propios compañeros (Gallego Vega, 2002).

C.- La responsabilidad de las instituciones competentes y de la Administración en los cambios a introducir en el ámbito de la Educación. Dotación de recursos y estímulos para la investigación y desarrollo integral de los docentes.

Al igual que las escuelas tratan de establecer un sentimiento de comunidad entre las familias en relación a lo que ocurre en las aulas, también se debería establecer este sentimiento de comunidad/cooperación entre las universidades y los centros educativos. Ello permitiría alcanzar un ambiente de colaboración entre docentes de ambas instituciones para así poder llevar a cabo proyectos conjuntos sobre innovación e investigación. La conexión entre ambas instituciones, posibilitará que profesores en formación, otros más veteranos y los formadores del profesorado en la universidad trabajen conjuntamente alcanzando así un mayor éxito (Marcelo García y Estebaranz García, 1998).

Los diferentes momentos por los que ha transcurrido la relación Universidad- Centros Educativos tiene su reflejo en las diversas etapas por las que ha pasado la formación inicial del profesorado no universitario. En sus orígenes, dicha formación se realizaba fuera de la Universidad, consistía más en el aprendizaje de un oficio que de una profesión (Marcelo García y Estebaranz García, 1998). No había entonces ruptura entre conocimiento y práctica de la educación, porque las teorías no iban más allá del sentido común que imponía la propia acción (Álvarez Álvarez, 2015). Más tarde con la institucionalización de la formación, los centros Educativos se convierten en centros de prácticas; son las llamadas “escuelas anejas”, localizadas junto a las Escuelas de Magisterio.

El contexto actual es mucho más complejo. Una parte de la formación inicial del profesorado se desarrolla en los Centros Educativos, bajo la supervisión de los profesores que trabajan en los mismos. El desencuentro en las relaciones entre la Universidad y los centros Educativos tiene su raíz en las grandes diferencias que subyacen entre ambas instituciones. Las Universidades se centran más en el ámbito de la reflexión, el análisis e

investigación científica que genera conocimiento para mejorar la calidad de la educación y de los profesores. Los Centros Educativos se convierten en transmisores de los conocimientos que los profesores han adquirido en la Universidad, valorándose la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas de enseñanza –aprendizaje. Una de las razones de la distancia existente entre la universidad y la escuela es atribuida a los diferentes objetivos que guían las prácticas académicas (producir conocimiento científico) y los que guían al educador (planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje) (Álvarez Álvarez, 2015).

Diversos autores coinciden en resaltar que las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos deben procurar un beneficio recíproco, aprendiendo a respetar las limitaciones del otro, a compartir compromisos de clarificación de principios, a aceptar al mismo tiempo una percepción compartida de la enseñanza con objetivos múltiples, ambiguos y conflictivos. El tipo de relaciones que se han ido desarrollando entre la Universidad y los Centros educativos ha ido evolucionando en la medida que lo ha hecho la idea de “aprender a enseñar” es decir las diferentes ideas entre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar (Marcelo García y Estebanz García, 1998).

Entre la Universidad y la Escuela existe un amplio número de programas o modelos de colaboración que pretenden sentar un nuevo paradigma de la formación, que asume que aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional de duración limitada, sino que ha de entenderse como un proceso que dura toda la vida (Marcelo García y Estebanz García, 1998).

Se ha ido producido, progresivamente, un cambio en la consideración de la formación. En las universidades los docentes reciben su formación inicial, la mayor parte de la misma de carácter teórico. Igualmente, son los principales centros de investigación y de ellas surgirán los futuros maestros.

Por otro lado, en las escuelas/centros educativos, el profesorado lleva a cabo la práctica en las aulas, desarrollando (poniendo en práctica) todo aquello que han aprendido en las universidades. Además los docentes en formación entrarán en contacto por primera vez con el alumnado durante su periodo de

prácticas universitarias, resultando muy beneficioso para que vayan conociendo que les aguarda en su futuro trabajo.

Como he comentado al comienzo de este apartado, a pesar de que ambas instituciones poseen diferentes finalidades, lo deseable sería que ambas trabajasen en buena armonía, que se conocieran más en profundidad y que adquirieran conocimiento de cuál es el rol del profesor en los distintos ámbitos. Esta retroalimentación, basada en una información fiable propiciará que la formación del profesorado y el sistema educativo en general se mejore (Álvarez Álvarez, 2015). Esta información adquirida resultará muy valiosa tanto para los profesores de la universidad como para los maestros de las escuelas, que se beneficiarían de las investigaciones que realicen las universidades. Igualmente los centros universitarios obtendrán una inestimable información acerca de las actuaciones y situaciones que se llevan a cabo en los colegios, pudiendo mejorar la formación de los futuros maestros. Este trabajo conjunto serviría para encontrar territorios comunes en los que ambas instituciones pueden colaborar. A pesar de las diferencias en planteamientos y cometido se hace necesario el acercamiento entre la institución académica universitaria y las instituciones escolares. La transformación de nuestro sistema educativo no depende solo de la universidad o de la escuela, ni depende de la investigación, del conocimiento o de la acción (Álvarez Álvarez y Osoro Sierra, 2014).

Para que la innovación escolar pueda desarrollarse se hace necesaria la colaboración interinstitucional. La relación entre Universidad y Escuela abre la puerta al establecimiento de conexiones teórico-prácticas, mejorando con ello la práctica docente, el reparto de la capacidad de decisión y el establecimiento de proyectos comunes que antes no existían. La conexión universidad-escuela profesionaliza al personal escolar, permitiendo el diálogo de profesional a profesional, posibilitando el enriquecimiento de todos al compartir ideas, materiales y puntos de vista ante las distintas problemáticas. Una de las consecuencias favorables es que los centros educativos podrían aplicar una evaluación continua de su progresión.

En resumen la colaboración Escuela-Universidad puede ser determinante en el éxito de muchos asuntos aún pendientes de resolver,

favoreciendo al mismo tiempo el desarrollo profesional y la mejora de las relaciones entre ambas instituciones. La actitud debe ser de colaboración mutua mediante la investigación-acción, solo así se podrá implementar en los centros educativos aquellas actuaciones que, como resultado de esa colaboración, generan mejores resultados, contribuyéndose de esta manera a mejorar los niveles de aprendizaje y, en sentido amplio, del sistema educativo.

3-La práctica docente: una realidad cambiante en un mundo en constante transformación. Una apuesta por la formación continua del profesorado.

A.- El sistema educativo español en el contexto supranacional. Fomentar el conocimiento de distintos modelos educativos desde la universidad. Comparar para seleccionar.

La vinculación entre los sistemas educativos y la formación que reciben los propios docentes son aspectos que no pueden ser cuestionados. Sin esta relación la educación sería un empeño imposible. Estos profesionales, una vez formados en lo que va a ser su futuro trabajo, se convertirán en auténticos motores de los sistemas educativos, por lo que se hace necesario que desde su formación inicial, éstos se encuentren en permanente contacto con estos sistemas y conozcan cómo funcionan (Vega Gil, 2005).

Creo que es necesario que las Universidades den más oportunidades a los estudiantes para que éstos puedan conocer diferentes sistemas educativos durante su formación como maestros. Son muchos los estudiantes que a lo largo de su aprendizaje permanecen en el mismo lugar/país, sin llegar a conocer cómo funcionan “in situ” otros sistemas educativos. Esta circunstancia les impide comparar diferentes modelos de enseñanza, y, como consecuencia, no tener la posibilidad de adquirir conocimientos que les resulten enriquecedores de cara a su futuro desempeño docente. El simple hecho de que un estudiante viaje a otro país y observe como funciona un colegio extranjero, le ilustra, a grandes rasgos cómo se articula ese modelo educativo, permitiéndole compararlo con el de su propio país y pudiendo discernir cuáles son las diferencias entre ambos. Personalmente, he podido disfrutar durante mi formación como futuro docente de la oportunidad de comparar tres sistemas educativos distintos: el español, el noruego y el estadounidense. Mi experiencia ha sido muy enriquecedora para poder afrontar mi futuro trabajo como maestro; esa es la razón por la que soy un firme defensor de aquellos modelos educativos que hacen posible que los estudiantes puedan completar la

formación adquirida en su país con el conocimiento que obtengan, a través de la formación en otros modelos de enseñanza diferentes al propio, en los centros de destino.

Si nos ceñimos al ámbito europeo la conveniencia de estudiar diferentes modelos de formación del profesorado estaría justificada no solo por los procesos de reforma en la que están inmersos la mayoría de los países europeos, sino también por su progresiva internacionalización como consecuencia del fenómeno de la globalización y europeización de los espacios educativos. En la Unión Europea existen cuatro modelos diferentes de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones escolares. No obstante, y con independencia de los diferentes modelos administrativos existentes, la escuela del siglo XXI ya no es tanto instructiva como social, lo que exige una preparación de los profesores en las dimensiones interculturales, contextuales, psicológicas y de relaciones sociales para que los alumnos se integren plenamente en los procesos de aprendizaje (Vega Gil, 2005).

Desde mi punto de vista y sin entrar a analizar en profundidad las convergencias (aspectos similares), divergencias (aspectos propios diferenciales) o tendencias (corrientes educativas emergentes) existentes entre los diferentes sistemas educativos, al margen de si se está produciendo o no una transformación en la profesionalidad del enseñante, de si en la orientación curricular se profundiza más o menos en la materia que el docente debe explicar, si la preparación pedagógica es más o menos reducida o si se da prioridad o no a la preparación práctica a través de observación, tutorización y asesoramiento de profesores en ejercicio, todas ellas características inherentes a los diferentes modelos educativos existentes en el ámbito europeo, me parece oportuno incidir en que la formación de los futuros docentes debe ser un tema objeto de debate continuo, no debiendo olvidar nunca que son los profesionales de la docencia los auténticos dinamizadores de los sistemas educativos. Esta es la razón que justifica que entre los diferentes modelos a elegir sobre cómo formar a los futuros docentes, se debe potenciar aquel que facilite su movilidad y reconozca los periodos de estudio realizados en diferentes centros universitarios/educativos de ámbito supranacional.

Según mi opinión, se hace ineludible valorar en su justa medida las grandes ventajas que se derivan de un sistema que avale el intercambio de profesores y alumnos o la convalidación de periodos de estudios realizados en el exterior. Todo parece indicar que estas dinámicas de formación flexibles y de amplio rango geográfico serán cruciales para responder a la complejidad progresiva de la sociedad, teniendo en cuenta las consecuencias que la globalización impone sobre la educación.

B.-Conocer la cultura del país donde se habla la lengua extranjera de referencia.

Otro de los aspectos que es de referencia obligada en el ámbito de la educación es el de los contextos culturales. El conocimiento de la cultura adquiere gran relevancia llegada la hora de enseñar una lengua extranjera, por lo que se precisan profesores que no solo demuestren un conocimiento de la lengua que van a enseñar, sino que además adquieran una aproximación adecuada y rigurosa a la cultura, en sentido amplio, del país o países de referencia idiomática. Cuando hablamos de aprender una lengua no solo nos estamos refiriendo a aprender su gramática o vocabulario, también debemos aprender a pensar como sus hablantes, tratando de reproducir en ese contexto las pautas de comportamiento que se derivan de una realidad cultural determinada. La cultura debe ser enseñada a la par que la lengua para que los estudiantes adquieran un conocimiento sensible de ésta, lo más aproximado al de los hablantes nativos.

En primer lugar sería necesario definir lo que se entiende por el concepto de “cultura”, sin embargo, su vastísima extensión en significados que han ido cambiando y transformándose en el tiempo, hace difícil una acotación del mismo. Podríamos decir que la cultura es como una ficha de identidad de una determinada sociedad, la cual se caracteriza por unas específicas formas de actuar, pensar o interactuar con los demás; Una sociedad caracterizada por una serie de rasgos culturales (música, arte, literatura, tradiciones...), que le confieren una impronta que la diferencia del resto de culturas de otros países. Todas estas características son las que, de una manera u otra, marcan la forma en que los individuos de una determinada sociedad se relacionan entre sí y con el entorno que les acoge (Gutiérrez Rivero, 2003).

Esta identidad cultural a la que aludimos, afecta a la propia lengua de manera relevante, condicionando cómo se comunican las personas que sirven de ella. Cada lengua se ve matizada por el conjunto de hábitos aceptados dentro de la cultura a la que pertenece. Por ejemplo, en el modelo finlandés, de tipo pasivo, cuando se mantiene una conversación, lo más educado es dejar al interlocutor expresarse sin injerencias, interrumpiéndole lo mínimo posible,

mientras que en el caso de los latinos cuando establecen una conversación las interrupciones y pausas, con cambio de papel emisor/receptor, son habituales. Por lo tanto, al tiempo que se aprende una lengua, se hace necesario conocer las características de las claves culturales en la que se inserta ya que, de no ser así, los estudiantes darán la sensación de falta de naturalidad y rigidez cuando se comuniquen en la lengua que están aprendiendo (Gutiérrez Rivero, 2003).

La cultura, en el amplio sentido del término, está irremediamente unida a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Según mi experiencia personal los nativos de una lengua son tolerantes ante un extranjero que tiene un nivel de lengua muy bajo, pero se sienten ofendidos ante los errores o imprecisiones de rango cultural, ya que los consideran agresiones o provocaciones, no siendo conscientes que, en gran medida, son déficits provocados por desconocimiento de la cultura meta, carencias o inexactitudes consecuencia de la ignorancia del aprendiente. En consecuencia se hace necesario que el docente además de controlar la lengua que enseñe, conozca la cultura en la que esta lengua se habla, así su enseñanza no se habrá de delimitar solo al ámbito de la gramática y a lo que es la lengua en sí, sino que debe ser un recurso y excusa para mostrar la cultura, posibilitando de esta manera que los estudiantes consigan hablar dicha lengua de manera sensible y emocionalmente fecunda (Gutiérrez Rivero, 2003).

En el caso de que la sesión vaya dirigida a alumnos pertenecientes a diferentes culturas y nacionalidades, -una clase intercultural- , el proceso de enseñanza para el profesor será más complejo y exigente, al ser necesario enseñar a estudiantes con distintas costumbres y hábitos, que si el colectivo comparte un mismo horizonte cultural (Gutiérrez Rivero, 2003).

En conclusión, hay que destacar que el docente que se dedique a la enseñanza de cualquier lengua extranjera, además de poseer una buena competencia en el idioma, también deberá adquirir un conocimiento suficiente de la propia cultura en la que se habla esa lengua, aspecto esencial en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de un nuevo idioma. Inmersos en esta dinámica los alumnos en formación adquirirán una auténtica y fértil

competencia comunicativa, logro de medular importancia cuando del aprendizaje de una lengua extranjera se trata.

C.- Facultar y promover el empleo de las TIC como recurso motivador para la formación y el aprendizaje.

Inmersos en pleno siglo XXI, vivimos de forma intensa lo que se denomina “era de la información” o “sociedad del conocimiento”. En la actualidad, con un solo clic, podemos buscar información desde y de cualquier parte del mundo y comunicarnos con otras personas que se encuentran a miles de kilómetros de distancia. El mundo entero se encuentra conectado a través de las redes sociales, algo impensable hace treinta años. Un avance tecnológico rápido que ha convertido en habitual el que podamos observar a niños de corta edad andando por la calle manejando sus móviles mejor que los propios adultos. El conjunto de nuestra sociedad, la forma de comunicarnos con los demás, de buscar información o de relacionarnos, ha cambiado por completo y, para poder adaptarnos a estos cambios, es necesario comenzar a formar a los más jóvenes en este ámbito tecnológico desde sus comienzos en la escuela.

El gran desafío del docente, hoy, consiste en “aprender a aprender” y el de los planificadores del modelo educativo en diseñar contenidos curriculares que incluyan la utilización de las TIC, sacando el máximo provecho de su potencial pedagógico. El tema central de debate, por lo tanto, debe ir mucho más allá de hacerse la simple pregunta de si las escuelas deben poseer o no herramientas informáticas; creo que éste es un debate superado. El reto se plantea en conseguir usar las tecnologías con sentido pedagógico, es decir como herramientas que, más allá de permitir un acceso rápido a la información, colaboren de forma constructiva en el proceso de aprendizaje. Así, los resultados que los docentes obtengamos en las aulas dependerán de nuestra capacitación y actualización continua: el grado de conocimiento de las TIC; la comodidad al utilizarlas, el acceso a los recursos en internet y las plataformas multimedia, las nuevas experiencias que nos aportan su uso y el desarrollo de medios adecuados para evaluar la efectividad de las nuevas experiencias. Es cierto que, por otro lado a través de diferentes épocas y con medios cambiantes – la televisión, el video, el cine....- los docentes siempre han

intentado evolucionar a la par de las innovaciones. No obstante, considero que utilizar los nuevos recursos tecnológicos no debe suponer olvidar los logros obtenidos a través de las metodologías tradicionales (libros de texto, pizarras, música, exposiciones en clase...) que deben por supuesto estar integradas con las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Aun siendo conscientes de que la utilización de las TIC en los procesos de aprendizaje son un hecho, también es cierto que su introducción en la enseñanza no es nada sencilla, sino que requerirá un tiempo de adaptación por parte del profesorado y un cambio en nuestra forma de trabajar con los alumnos (Trigueros Cano, Sánchez Ibáñez, Vera Muñoz, 2012). Los docentes a partir de ahora tienen la ineludible necesidad de formarse en las nuevas tecnologías y estar al tanto de los nuevos cambios que, sin solución de continuidad, se van produciendo en este ámbito para poder proporcionar a los alumnos la mejor educación posible. Los cambios en las herramientas facilitadoras de la enseñanza nos llevan, en consecuencia, a preguntarnos cómo afecta el uso de estas nuevas tecnologías al rol docente en el aula. Porque, sin duda, introducir las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje requiere no solo alfabetización tecnológica, también supone, paralelamente, cambios organizativos en los programas de todas las materias y los currículos, a lo que debemos añadir la continua capacitación de los docentes para poder adaptarse a la sociedad de la información.

Una de las tareas fundamentales del docente en relación con el uso de las nuevas tecnologías en el aula es la de enseñar a sus alumnos a convertirse en lectores críticos del material que seleccionan, para dar por válidos o no los contenidos. Se trataría de transmitir al alumnado la necesidad de aplicar un uso racional de las nuevas herramientas tecnológicas, como un recurso para trabajar la información a través del proceso de aprendizaje. Existe una enorme cantidad de herramientas TIC que pueden ser eficaces con los alumnos. Son herramientas que por lo general motivan y estimulan el aprendizaje de éstos, sin embargo, esto no significa que tengamos que utilizarlas todas para justificar que somos buenos profesores tecnológicamente solventes, sino que hay que saber distinguir cuándo y cómo usarlas ya que no todas serán igual de eficaces para la actividad que se plantee en una

circunstancia determinada (Sánchez Sánchez, s.f.). Por este motivo, es muy importante una formación racional y coherente del profesorado en las nuevas tecnologías, para que de esta manera, puedan elegir las herramientas más adecuadas para cada actividad que vayan a desempeñar en clase.

Son muchos los ejemplos que podemos nombrar acerca del uso de las TIC en la educación: por un lado nos encontramos con las pizarras digitales interactivas que permiten proyectar contenidos desde el ordenador e interactuar con él digitalmente; otros dispositivos son las tabletas caracterizadas por su ligero tamaño y peso con las que los niños pueden jugar, buscar información o escribir. Los portátiles, una de las primeras herramientas tecnológicas que llegaron a las aulas. La oportunidad de disponer de los dispositivos anteriormente expuestos, nos brinda la posibilidad de poder emplear diferentes programas, páginas y plataformas educativas en las que podemos encontrar infinidad de actividades que acerquen a los alumnos a las distintas áreas de conocimiento que estén estudiando en ese momento (Sánchez Sánchez, s.f.).

Como es obvio deducir, todas las herramientas anteriormente presentadas, se caracterizan por ofrecer al alumnado una gran cantidad de ventajas: incrementan la motivación del alumnado en el aula; también debido a la multitud de actividades online, los alumnos pueden aprender gran cantidad de conocimientos en menos tiempo que si usaran solamente un libro de texto; en muchas ocasiones, los alumnos realizan actividades en las que el principal objetivo es jugar y donde sin darse cuenta también estarán aprendiendo contenidos con el simple hecho de estar jugando online; por último, el uso constante de todas estas tecnologías a lo largo del curso, permitirá que los niños vayan adquiriendo competencias audiovisuales y digitales necesarias para su futuro (Sánchez Sánchez, s.f.).

4-Evaluación del desempeño docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje como referentes para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Según el informe TALIS (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) un aspecto fundamental a tener en cuenta relacionado con la mejora y eficacia del sistema educativo es el desarrollo de evaluaciones y controles de la práctica docente. Existen diferentes tipos de evaluación formal del profesorado entre las que cabría destacar los siguientes:

- Observación directa de la actividad docente en el aula.
- Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente.
- Evaluación de los conocimientos de los profesores.
- Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo.
- Análisis de las calificaciones de los alumnos.
- Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores.

Estos métodos de evaluación son muy importantes, sin embargo para que sean eficaces, no solo basta con ponerles en práctica sino que además es imprescindible informar a los evaluados (los docentes) de los resultados para que puedan corregir aquellos aspectos en los que fallan y así poder mejorar a lo largo de su carrera profesional. El sistema de evaluación-información ha de ser entendido como un mecanismo de control de calidad y sirve para indicar tanto al sistema educativo como al propio profesor, cuáles son sus áreas susceptibles de mejora.

Básicamente, todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen como propósito prioritario la mejora o aseguramiento de la calidad de la enseñanza, aunque existen diferentes modelos de evaluación. Hay países, como es el caso de España, en los que apenas se desarrollan controles (evaluaciones) del profesorado. Por el contrario en otros contextos educativos

como es el caso de Estados Unidos, todos los docentes, tanto los de escuelas públicas como privadas, se ven sometidos a evaluaciones y observaciones que son utilizadas para constatar su aptitud anual en el desempeño de su tarea docente, y, en consecuencia poder garantizar buenos resultados en el proceso de aprendizaje del alumnado. La evaluación de la práctica docente y los resultados que ésta proporciona son, por lo tanto, aspectos muy importantes desde el punto de vista pedagógico ya que contribuyen a mejorar la planificación y desarrollo de las clases y son determinantes en el modelo de aprendizaje a aplicar. Las evaluaciones/observaciones no solo permiten mejorar al profesorado sus habilidades docentes, también contribuyen a mejorar su relación con el alumnado. Asimismo la evaluación del profesorado y las observaciones a su práctica docente influyen positivamente en la satisfacción del profesorado respecto a su autoeficacia con relación al trabajo que realiza y posibilitan la colaboración entre centros educativos, y contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En las evaluaciones ha de contemplarse una información posterior al profesorado, que es transmitida de manera formal cuando es proporcionada por el propio director del centro educativo y de manera informal cuando la misma es aportada por otros profesores del mismo. Esta colaboración entre docentes que, como ya hemos referido con anterioridad, tiene capital importancia para la mejora de la docencia. Nadie mejor que ellos mismos para intercambiar ideas y prácticas docentes que les permitan mejorar día a día (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Si comparamos la información que reciben los docentes sobre las evaluaciones en España, en relación a la media de países de la OCDE, en nuestro país la proporción de profesores que dice haber recibido feedback de otros compañeros para mejorar su actividad docente es del 55%, superando la del promedio OCDE que es del 51%. Me gustaría insistir en que la colaboración entre profesores es un aspecto a tener en cuenta que debemos de fomentar en los centros educativos dadas las consecuencias positivas que de ella se derivan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por extensión en

el rendimiento de los propios estudiantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Respecto a la información que los docentes reciben tras haber sido evaluados, el 57% de los profesores de la media de la OCDE dicen haber recibido reconocimiento público en sus centros tras comunicarles los resultados de la evaluación, mientras que en España es del 51%. Como se observa ambos porcentajes son similares y permiten un amplio margen de mejora tanto en España como en la media de la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

A pesar de que en la mayoría de los países de la OCDE los docentes conocen, a través de distintas instancias y diferentes métodos, información referida a diversas áreas relacionadas con su trabajo y el proceso de evaluación destinado a mejorar el método de enseñanza y aprendizaje, ha de plantearse cuál es la percepción que tiene el docente del proceso y cómo percibe los resultados desde el punto de vista personal y profesional. Los datos publicados al respecto nos indican que tan solo el 32% en la media de la OCDE y el 29% en España creen que el proceso de evaluación y comunicación ha tenido efectos positivos en su progreso profesional. Asimismo solo el 66% de los profesores en la media de la OCDE y el 59% en España consideran que el proceso de evaluación e información recibida ha influido personalmente en su confianza como docente. En términos generales, los datos porcentuales revelan que son pocos los docentes, tanto españoles como en el conjunto de países de la OCDE que creen que el hecho de ser evaluados sea positivo para su desarrollo y mejora (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Paralelamente es interesante destacar que buena parte del colectivo de profesores considera que no existe conexión entre el sistema de evaluación y comunicación en su propio centro de trabajo con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, ni con mecanismos de reconocimiento de la tarea docente. De hecho, solo el 44% de la media de los países de la OCDE y el 47% en España afirman que el sistema de evaluación y comunicación en su centro educativo tiene repercusión en su forma de impartir las clases (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Como dice Touron parece

por lo tanto evidente que la evaluación del profesorado, cuya intención es ayudarlo en su cometido, tiene un amplio rango de mejora, ya que según percibe el propio docente esta no tiene los efectos positivos que serían deseables tanto en la mejora de la calidad docente como en relación al aprendizaje del alumnado (como se citó en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Como indicaba anteriormente todos los sistemas de evaluación de la práctica docente tiene como fin último garantizar la excelencia educativa. Existen sin embargo diferencias reseñables en cómo se aplican los mismos. En el caso de los Estado Unidos, cada uno de los estados posee la autonomía para establecer sus leyes y políticas educativas; el país en su conjunto no se rige por las mismas leyes de educación, pluralidad que dificulta obtener una visión general de la formación docente, inicial y continua en el país. En cada uno de los estados, el distrito escolar ofrece y organiza programas de desarrollo para la formación permanente del docente. En todos los centros, independientemente si se trata de un colegio público o privado, los docentes recibirán observaciones por un agente externo que les evaluará y determinará si son aptos para seguir dando clase (Vezub, 2005). En los centros privados, como es el caso del colegio de Los Ángeles en el que he realizado las prácticas de cuarto curso (Chatsworth Hills Academy) las evaluaciones y controles se realizan por el director y en el propio centro educativo sin que participen agentes externos en el procedimiento evaluador. La forma de evaluar a los docentes puede realizarse de dos maneras diferentes:

- 1) Por un lado se llevan a cabo observaciones informales que el propio director realiza en el día a día, a través de inspecciones efectuadas directamente en el aula, bien cuando éste acude para trasladar alguna información al docente o al alumnado o bien cuando se asiste a representaciones que en diferentes formatos realizan los alumnos en ciertos momentos del curso. Esta observación directa, permite calificar el trabajo realizado por parte del tutor con los alumnos.

- 2) También se organizan reuniones formales entre el director y cada uno de los docentes del centro. Encuentros que se desarrollan individualmente con

cada profesor para conocer cómo desarrolla su práctica en el aula y cómo planifica su actividad, lo que permite al director del centro plasmar en una rúbrica su opinión al respecto.

En relación a la enseñanza pública, también es el director el que se encarga de evaluar a los maestros. Los profesores que comienzan a impartir clase por vez primera, son evaluados durante los primeros diez años de su carrera profesional con la siguiente cadencia: una vez al año durante los tres primeros de ejercicio docente y una vez cada dos años hasta concluir el primer decenio. Posteriormente, y una vez transcurridos los primeros diez años, los profesores son evaluados una vez cada cinco años. Estas evaluaciones quinquenales son realizadas en el aula por el director del centro, no participan en la misma agentes externos al colegio. El procedimiento utilizado permite establecer el día de la evaluación. El profesor conoce de antemano cuándo será evaluado y cuál el procedimiento a utilizar, siempre basado en la observación directa sobre la forma en que el docente interactúa en el aula con los alumnos. El procedimiento de evaluación requiere cumplir una serie de premisas.

- 1.-Son siete los puntos o requerimientos que el profesor va a tener que respetar durante el desarrollo de la clase con los niños. De entre ellos hay tres que son obligatorios y otros cuatro a elegir por parte del docente.

2. Una vez establecidos los siete apartados objeto de evaluación, todo está preparado para llevar acabo la misma. Ahora el director ya conoce los puntos a los que ha de prestar atención preferente cuando vaya a evaluar al docente.

3. Con el día de la evaluación ya fijado, el director llegará al aula y en su portátil empezará a tomar nota de todo lo que exprese el docente y los alumnos durante el transcurso de la clase. Durante el desarrollo de la misma el profesor deberá planificar su actividad teniendo en cuenta los siete puntos ya acordados con anterioridad: los cuatro elegidos por él mismo y los tres obligatorios. El director solo tiene la tarea de plasmar lo más objetivamente posible, todo lo que oye y observa.

4. Una vez el director ha tomado sus anotaciones en el portátil, se dirige a su despacho para proceder a la evaluación. Para ello, se basa en unas rúbricas (una para cada uno de los siete puntos) que le permitirán poner una nota al profesor en cada uno de los siete apartados objeto de evaluación.

5. Estas notas se colgarán en la plataforma del centro donde posteriormente el docente podrá acceder a verlas. Igualmente el director y el docente podrán intercambiar opiniones acerca de la evaluación que tuvo lugar.

Con respecto a los métodos de evaluación del profesorado utilizado en España, la información publicada por el (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) nos permite comparar éstos con los de otros países de la OCDE:

En la media de los países de la OCDE al menos, el 91% de los centros utiliza algún método de evaluación formal del profesorado (observación directa de la actividad docente en el aula, encuestas al alumnado acerca de la actividad docente, evaluación de los conocimientos de los profesores, análisis de las calificaciones de los alumnos...) mientras que en el caso de España, el porcentaje solo es del 64%.

- De entre todos los métodos formales de evaluación, el más generalizado en los países de la OCDE se basa en el análisis de las calificaciones de los alumnos, siendo el porcentaje en España del 97% y en la media de los países de la OCDE algo menor, con un 95%.
- El 93% de los profesores en los países de la OCDE trabajan en centros en los que se usa como método de evaluación la observación directa de la actividad docente en el aula, sin embargo en el caso de España es bastante más bajo con un 59%, siendo el menor de todos los países de nuestro entorno.
- Otro método de evaluación al que se ven sometidos los profesores y en el que no hay mucha diferencia entre España y los países de la OCDE es el de

las encuestas al alumnado acerca de la actividad docente. En nuestro país participan un 72% del profesorado mientras que en la media de los países de la OCDE la participación es de un 77%.

- Respecto al modelo en el que se evalúan los conocimientos de los profesores, se observa una gran diferencia entre España con un 34% y en la media de los países de la OCDE con un 71%.

Como podemos observar, dentro de los métodos de evaluación formal del profesorado, encontramos especialmente dos en los que la diferencia es bastante acusada entre España y la media de los países de la OCDE: la observación directa de la actividad docente en el aula y evaluación de los conocimientos de los profesores.

Considero que también es importante resaltar las diferencias entre España y los demás países de la OCDE respecto a las consecuencias derivadas de la evaluación formal del profesorado, singularidad del modelo español que nos permitirá seguir reflexionando sobre la situación en que se encuentra nuestro país en relación al resto de países que integran la OCDE:

- La proporción de profesores que trabajan en centros en los que hay un plan de desarrollo profesional o formación para cada profesor equivale en España a un 49% mientras que en la media de los países de la OCDE es del 81%.
- Si se observa que el rendimiento de un profesor es bajo, el 19% del profesorado en la media de la OCDE trabaja en centros en los que se imponen sanciones materiales, mientras que en España es tan solo de un 1%.
- En relación al despido o renovación de contrato, (28% España, 60% OCDE) podemos comprobar que afecta a una proporción significativamente menor de profesores en España que en la media de la OCDE.

En conclusión, una vez analizados, comentados y comparados los distintos métodos formales de control aplicados para evaluar al profesorado, creo que éstos deberían ser incrementados en España ya que su uso se encuentra bastante por debajo de la media de los países de la OCDE. Entre el

conjunto de estrategias evaluadoras considero que habría que dar más importancia a dos: el feedback/apoyo entre los propios profesores del centro y la observación directa de la actividad docente en el aula, a realizar anualmente durante los primeros años de ejercicio docente y con carácter trianual, por establecer un rango temporal coherente y no excesivamente invasivo, durante el resto de la vida activa de los profesores.

Es importante promover el primero de estos dos métodos ya que la simple comunicación entre compañeros de trabajo es algo sencillo de llevar a cabo, además de que no supone gran esfuerzo llevarlo a cabo y no genera gasto económico alguno. Siendo una de las mejores vías para seguir mejorando como profesionales de la docencia ya que no hay nadie mejor que los propios compañeros de trabajo, para proporcionarte consejos y así poder seguir progresando.

Respecto al segundo método, creo que puede resultar positivo que los docentes sean observados en el aula al menos una vez al año en las primeras fases de desarrollo de su desempeño profesional, para comprobar que realizan adecuadamente su trabajo, detectando deficiencias o carencias si las hubiera y arbitrando las medidas adecuadas para que éstas puedan ser subsanadas. Esta es una de las vías que, sin ninguna duda, habrán de contribuir a que la calidad del sistema educativo alcance los niveles de éxito y satisfacción que todos anhelamos.

5-Reflexiones finales y conclusión.

Como hemos comentado a lo largo de los puntos de este trabajo, la formación del profesorado es un elemento de gran relevancia, siendo de los aspectos más importantes para conseguir el éxito en la educación. Por otro lado, la formación que los docentes reciben no es suficiente si se carece de vocación por su trabajo. También es muy importante que el profesor tenga pasión por lo que hace ya que aunque se les forme al máximo, si no les gusta enseñar, al final lo harán con desgana y sin motivación.

La vocación por la profesión es probablemente uno de los aspectos más importantes que el docente ha de poseer. Es a partir de este sentimiento cuando hay que comenzar a formarse constantemente debido a los cambios que se van produciendo en la sociedad y en los métodos de enseñanza que se aplican.

Dentro de los modelos de formación del profesorado hay que destacar que este proceso de formación permanente no debe preocupar solo al propio profesor, sino que también ha de mediar una preocupación por parte de las grandes instituciones (Universidad, Gobierno...) para buscar las mejores formas y estrategias de formación del profesorado. Ha de ser, en definitiva, un trabajo conjunto y de colaboración tanto por parte de los docentes como de los organismos y administraciones competentes.

Por otro lado, como hemos comentado anteriormente, el simple hecho de que los docentes mantengan buenas relaciones entre ellos, permitirá que éstos aprendan unos de otros, y de esta manera se mantengan en una constante formación. Por esto mismo, se deberían promover las buenas relaciones entre los docentes de las escuelas, ya que muchas veces éstas no son las más adecuadas para compartir experiencias y sensaciones. De igual manera, otra vía para establecer relaciones entre profesionales de la educación sería fomentar la relación directa entre las escuelas y las universidades; este vínculo pondría en contacto a docentes de ambas instituciones para llevar a

cabo investigaciones conjuntamente y de esta manera retroalimentarse unos a otros formándose constantemente.

A su vez, han de fomentarse las buenas relaciones entre los profesionales de la educación, los gobiernos y universidades. Se deberían promover y dar más oportunidades a los jóvenes estudiantes para poder viajar a países extranjeros y conocer cómo funcionan sus sistemas educativos, y así poder compararlo con el propio. Inmersos en estos flujos formativos los estudiantes adquirirán nuevos conocimientos al entrar en contacto directo con nuevas culturas, cuyo conocimiento será muy a tener en cuenta a la hora de enseñar específicamente una lengua extranjera.

Iniciarse y adquirir competencia en una lengua extranjera no resulta, en absoluto, un proceso sencillo. El docente no se puede limitar a enseñar el idioma a los alumnos, sino que ha de conocer bien el marco cultural del idioma que se pretende enseñar e igualmente conocer la tradición cultural de la que proviene cada uno de los alumnos de la clase, para adoptar las estrategias de aprendizaje más convenientes en cada circunstancia. Cuando la clase se caracteriza por ser multicultural, el proceso de enseñanza será más complejo para el docente ya que éste tendrá que enseñar la lengua y su cultura a alumnos influidos por diversos contextos culturales, seguramente muy diferentes entre sí. Sin embargo, cuando la clase está compuesta por alumnos que comparten una misma cultura, el proceso de enseñanza para el docente será, en principio, más sencillo. Si conocer la cultura de la que proviene cada alumno es importante, no lo es menos que los docentes se preocupen por desvelar las habilidades y destrezas que éstos poseen. De esta manera el profesorado podrá adaptar sus clases en función de las características de su alumnado y realizar actividades enfocadas a desarrollar las habilidades que los niños ya poseen por naturaleza.

Según mi criterio, un buen profesor es el que se preocupa por todos estos aspectos en su labor profesional; adquiriendo un bagaje formativo inestimable que irá aplicando, adaptado a las distintas situaciones que surjan, a lo largo de su carrera como docente.

Otro de los ámbitos que el profesorado no ha de descuidar es el de las nuevas tecnologías y la mejora de su propia competencia tecnológica ya que hoy en día la expansión de las TIC y recursos multimedia es tan influyente que prácticamente la sociedad al completo depende de ella. Los niños según nacen se encuentran inmersos en un ambiente formativo y relacional condicionado por la proliferación de recursos tecnológicos de distinta naturaleza, lo que les lleva a conocer y manejarlos en muchas ocasiones mejor que los propios docentes. Estas nuevas demandas de aprendizaje derivadas de “los nuevos tiempos” obligarán al profesorado a formarse de manera continua en este ámbito de la tecnología.

En conclusión, hay que decir que los sistemas educativos son sistemas bastante complejos que requieren de buenos profesionales para así poder ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes para que de esta manera puedan afrontar con garantía los retos que la vida les plantee. Se hace necesario que haya docentes muy bien preparados y preocupados por formarse de manera continua a lo largo de su carrera profesional, ya que de ellos depende que los jóvenes de hoy reciban una buena educación acorde con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Para ello, resultaría, según mi opinión, acertado y enriquecedor implantar en los centros (y en especial en el caso de España) mayores controles/evaluación de la práctica docente en el aula para comprobar que los profesores realizan satisfactoriamente su trabajo y arbitrar las medidas oportunas para subsanar o corregir las deficiencias que se detecten. Este control del profesorado, implantado de manera sistemática en pocos países, resultaría de gran eficacia si se consiguiera extender y consolidar en otros modelos educativos en los que presenta un desarrollo aún incipiente.

6- Bibliografía

Álvarez Álvarez, C. y Osoro Sierra, J. M. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, (24), pp. 215-227. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1483/2409>

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37 (148). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011

Angel Toledo, C. (2010). *Ser maestro...* Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/El/contenidos/00/1900/1925.ASP>

Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*. Recuperado de <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>

Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, (327), pp. 83-105. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270610520.pdf?documentId=0901e72b812598ad>

Gómez Martínez, M. (s.f). *Classroom Management and Classroom Language* [Material docente inédito]. Recuperado del sitio web de Universidad de Cantabria, Aula Virtual, Moodle.

Gutiérrez Rivero, A. (2003). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre. (Ed lit.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Madrid: ASELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0404.pdf

Jiménez Toledo, A. y Gallego Vega, C.. (2013). Caminando hacia la escuela inclusiva: la creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en el C.D.P calderón de la barca. *En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Recuperado de <https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/CAMINANDO%20HACIA%20LA%20ESCUELA%20INCLUSIVA.pdf>

Marcelo García, C. y Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (317), pp. 97-120. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170700465.pdf?documentId=0901e72b81270c0d>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf

Parrilla, A. y Gallego, C. (1998): Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*. (270), pp. 29-31.

Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, (331), pp. 66-69.

Sánchez Sánchez, Y. C. (s.f.). *7 Ejemplos del Uso de las TICs en Educación*. [Página web] Recuperado de <https://www.lifeder.com/ejemplos-tics-educacion/>

Trigueros Cano, J., Sánchez Ibáñez, R. y Vera Muñoz, I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp. 101-112. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399123.pdf

Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, (336), pp. 169-187. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_10.pdf

Vezub, Lea F. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Recuperado de [file:///Users/manuel/Downloads/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub%20\(2\).pdf](file:///Users/manuel/Downloads/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub%20(2).pdf)