

EL MAESTRO EN LA UNIÓN EUROPEA. LA EUROPA DE LAS COMPETENCIAS.

Reyes Hernández Castilla

RESUMEN

En Julio de 2008 la Comisión Europea emitió su informe anual sobre los aspectos clave de la satisfactoria evolución de la Educación en Europa. En este artículo es una breve descripción de los retos a los que se enfrenta la profesión de maestro en la Unión Europea y las nuevas competencias que debe ejercer. La creciente preocupación por mejorar los estándares educativos ha llevado a impulsar diferentes tipos de políticas en las que se incluye la formación de docentes. El papel del maestro por su formación y su carrera profesional es palpable en los textos comunitarios. Es la pieza clave para mejorar la eficacia escolar. Por ello se trabaja en dos líneas básicas: la formación a lo largo de la carrera profesional como piedra angular de la calidad educativa. Y, en segundo lugar, la libre circulación de estos profesionales demanda no sólo un marco legal que acredite una competencia reconocible y homologada por todos los Estados Miembros, sino una preparación específica que contribuya a gestar una nueva dimensión denominada euroidentidad. Se plantea de fondo una cuestión de la posible estandarización del modelo de enseñanza y si se está proponiendo un modelo uniforme de profesor. Finalmente, se plantea una cuestión básica, ¿qué es lo que define a un profesor como “europeo”?

PALABRAS CLAVE: Maestros, Europa, Formación del profesorado, Euroidentidad, Calidad Educativa, Competencias.

ABSTRACT

In July 2008 the European Commission gave out its annual report on how the key aspects of education and training have been developed in Europe. This article contains a description of the challenges for the teaching profession at the European Union and the new competences to practice. The increasing worry about improving educational standards has lead to create different policies which include the teachers' training. The teacher role is palpable in the common texts, because of his/her training and professional career. Teacher is the key piece to improve school efficiency. Therefore, there's work through two perspectives: the training during the professional career as a precious stone for educational quality. Secondly, the free circulation of these professionals doesn't require just a legal framework to prove a recognizable and authorized competence by the member States, but also a specific preparation in order to reach a new dimension called "euroidentity". The heading question has been used to make this endeavour more explicit and it's not intended to create a "standardised teacher model" and "standardised teaching model". If there is unity in diversity through national identities, the question remains, does it make a teacher "European"?

KEY WORDS: Teachers, Europe, Teacher Training, Euroidentity, Educational Quality, Competences.

HABLEMOS CLARO:

¿Vale más una mala educación que ninguna? Un mal sistema escolar recibe niños y jóvenes y devuelve a las familias y a la sociedad alumnos atemorizados, frustrados y etiquetados como repetidores o desertores escolares, inseguros no sólo acerca de lo que son sino de los que son capaces de aprender y hacer. La mala escuela desestima el conocimiento que portan los alumnos, ridiculiza la pregunta, frena la curiosidad, corta las alas, maltrata la autoestima y deja un reguero de repetidores y desertores autoculpabilizados y culpabilizados por su familias, convencidos de que son tontos, de que no pueden aprender y de que el problema es de ellos. Una mala escuela, en definitiva, puede hacer más daño que bien.

Por eso es indispensable exigir el derecho a la educación como el derecho a la buena educación, no a cualquier educación. La buena educación, es esa a la que cada uno de nosotros aspira para sus propios hijos e hijas, es una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y comunicarse con propiedad, a colaborar con los otros trabajar en equipo a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro distinto. La buena educación enseña a aprender y a aprender con gusto. El buen docente deposita altas expectativas en sus alumnos y sabe que todos y todas son capaces de aprender; ve potenciales donde otros ven déficits y ve desafíos donde otros ven problemas; se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones, buscando moldear la educación para satisfacer las necesidades de sus alumnos y de su entorno, encontrando en ello realización y gratificación personal y profesional. En este sentido, el buen docente no es necesariamente aquel que cumple al pie de la letra la normativa y el currículo prescrito, ni el que logra los mejores rendimientos escolares según los estándares y los rankings establecidos, sino el que tiene la sensibilidad y el profesionalismo para desafiar los cánones establecidos allí donde estos muestren ser un obstáculo para la buena enseñanza para el buen aprendizaje. (12 Tesis para el Cambio Educativo. Justicia Educativa y Justicia Económica.)

1.- EL PROCESO DE BOLONIA:

Europa es hoy un punto de referencia. En el ámbito educativo se ha producido una europeización, que condiciona en el papel de los docentes. Ello nos lleva a plantearnos en qué consiste ser maestro en la Unión Europea, y a cuestionarnos si avanzamos hacia un proceso de estandarización, modelo único de profesor, ó si por el contrario pueden coexistir diversidad de identidades nacionales dentro de una estructura común. ¿Cómo ha surgido este proceso de europeización de la educación?

Más de cincuenta años han transcurrido desde que la Unión Europea echara a andar en un proceso ambicioso que surgió de las cenizas de una Europa arrasada por la Segunda Guerra Mundial. Se construye así un novedoso sistema de organización, producto de la evolución de las

Comunidades Europeas, Hernández Castilla, R. (1996). Su antecedente, nada irrelevante para explicar el proceso de convergencia del Espacio de Educación Superior, se encuentra en la Comunidad Europea del Carbón (CECA) y en la Comunidad Europea de la Energía Atómica, París (1951) y Roma (1957). La Comunidad Económica Europea aspiró a ser la primera potencia comercial del mundo. Para ello creó el E.E.E., *Espacio Económico Europeo*, formado por diecinueve países, la Comunidad Europea y la Asociación Europea del Libre Comercio. Progresivamente, la C.E.E. ha ido forjando una nueva dimensión geoestratégica que la convierte en un área abierta a otros países europeos que quieren entrar en la Europa de diferentes velocidades, como entonces se denominó, y en la actualidad es Unión Europea. Esta libre circulación de personas y trabajadores la empujó a la necesidad de gestar no sólo una moneda única, sino un espacio de *formación superior común*, donde dichos profesionales se cualifican en un sistema aún enormemente heterogéneo.

Así surge el proceso oficial de Bolonia que comienza con la declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, en la que se reflexiona sobre la *Europa del conocimiento*. En ella se pretende consolidar las dimensiones cultural, social, intelectual y técnica de nuestro continente. Los cuatro países de mayor peso de la U.E., Alemania, Francia, Italia y Gran Bretaña poseen sistemas universitarios muy diversos. Sus ministros de Educación, reunidos en París, expresan la voluntad de armonizarlos. Un primer avance consistió en el mutuo reconocimiento de títulos, paso importante pero insuficiente. Ciertamente, el profundo deseo sigue siendo ajustar progresivamente el marco general de las titulaciones de manera que permita la movilidad estudiantil y la oportunidad de empleo en la Unión. Es una cuestión de monopolio profesional.

Los sistemas universitarios alemán e italiano estaban contruidos tan sólo con '*títulos túnel*', sin salidas intermedias. Mientras que el británico y el francés con títulos de todas las longitudes. Por ello, se acuerda que Italia y Alemania introduzcan títulos cortos, de modo que las enseñanzas de los cuatro países sigan una estructura con ciclos de tres y cinco años, además del doctorado. Y así comienza el 'proceso de Bolonia', cuya marcha se sigue mediante reuniones ministeriales en Praga (2001), Berlín (2003) y más recientemente en Bergen (Noruega, 2005). La libre circulación de titulados y estudiantes se ha de establecer en un sistema de títulos fácilmente comparables y reconocibles. ¿Cómo afecta a la profesión de maestro? ¿Cómo se han de formar en este nuevo marco de referencia? Tres elementos sirven de guía para su desarrollo: una Europa con una economía competitiva, una sociedad basada en el conocimiento y una identidad europea.

2.- LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA UNIÓN EUROPEA

No empezamos analizando la formación inicial de los docentes en la Unión Europea, pues lo que se nos plantea para diseñarla es que contemplemos la profesión, de modo que nos ayude a describir cuáles son las claves para el ejercicio, y en consecuencia, determinar las habilidades y competencias que han de estar presentes en la formación inicial. En la documentación educativa generada por la Unión Europea en los últimos años, se observa una creciente preocupación por el profesorado, derivada por un lado, por la disminución de profesores y, de otro, por la percepción de que estos profesionales son el eje básico de la calidad educativa de los sistemas. Esta disminución de docentes ha generado numerosas preguntas: ¿Qué atractivo tiene la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que se les consideren

capacitados para ejercer? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los noveles a convertirse en maestros plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les brinda cuando están en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? ¿Qué tipo de formación se debe ofrecer a lo largo de su carrera? ¿Qué implica ser un profesor de la Unión Europea?

Los estudios realizados por la red Euridyce (2005) muestran que durante los últimos diez años, la atención prestada a las condiciones laborales del profesorado ha aumentado. Las nuevas expectativas de la sociedad respecto a la escuela han modificado las funciones y responsabilidades de los maestros, a pesar de que socialmente se considera que trabajan menos que otros profesionales. La ampliación de las tareas que se les exige ha llevado a las autoridades competentes a definir mejor su status profesional. En este empeño ha identificado tres grupos de países: los que otorgan una gran flexibilidad para organizar su jornada laboral, los que definen legalmente las funciones y el horario docente. Y, un tercer grupo, con una posición mixta. Los países con una gran flexibilidad como Dinamarca, Suecia o el Reino Unido, sus políticas actuales están orientadas a reducir la carga laboral para que se puedan concentrar con mayor eficacia la enseñanza como tal.

Las responsabilidades de los profesores son muy diversas. Incluso, algunas de ellas son completamente ajenas a sus responsabilidades derivadas de su cargo, como las administrativas o de relaciones públicas del centro educativo. En una valoración de conjunto, se observa el aumento de las responsabilidades administrativas y de actividades que requieren coordinación y trabajo en equipo. El hecho de trabajar con alumnos con diferentes necesidades educativas supone un reto adicional. Además existen otros factores que demandan una gran atención, como la incorporación de la tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza, los cambios del currículo y su adaptación, así como las nuevas obligaciones vinculadas a procesos de evaluación interna y control de calidad. Ello supone que están sometidos a una gran presión. Como consecuencia, en el conjunto de la Unión se están adoptando medidas para reducir la tensión, especialmente en el ámbito de los retos a los que se enfrenta el profesor para abordar los grupos heterogéneos, asignando personal adicional que les ayude en la actividad docente.

La seguridad laboral que goza el profesorado europeo es una de las principales recompensas de la profesión. Se suele garantizar hasta la edad de jubilación. Las condiciones laborales permanecen inalterables o mejorarán durante el periodo de servicio. Es un arma de doble filo. La seguridad puede mover al anquilosamiento o la falta de aspiraciones de perfeccionamiento de su labor. En la mayoría de los países forman parte de la función pública. El atractivo de la profesión docente en Europa depende parcialmente de la escala retributiva que, el cual no aumenta sustancialmente a medida que prolonga los años de servicio. La carga docente tampoco suele reducirse en la etapa final, aunque ello es muy frecuente en otros sectores profesionales. Tan solo en diez países se pueden reducir, Alemania, Grecia, Portugal, Islandia y Rumanía, entre otros.

Otra característica de la profesión docente en Europa es que la formación continua se convierte progresivamente en una obligación. Una tendencia dentro de la Unión consiste en el intento creciente de algunos países de adoptar políticas orientadas al establecimiento de vínculos más estrechos entre la formación inicial y continua como parte integrante de la unificación de los objetivos de ambas, como es el caso del Reino Unido. El profesorado debe actualizar regularmente sus conocimientos en la mitad de los países europeos, ya que de ella depende su promoción.

Ante la escasez de personal cualificado, problema al que cada vez mayor número de países europeos se ha ido enfrentando durante los últimos años, los responsables políticos sean hecho conscientes de la importancia de hacer de la enseñanza una profesión atractiva y de la necesidad

de diseñar una formación inicial sólida, para su posterior contratación, asegurándose al mismo tiempo de que no abandonan la profesión. Ante esta circunstancia, la formación inicial del profesorado se entiende que debe contribuir al desarrollo de habilidades profesionales prácticas e introducir medidas de apoyo a los que finalmente opten por ejercer la docencia. Por este motivo, se defiende la creación de estrechos vínculos entre las instituciones que imparten formación inicial del profesorado y los centros educativos a los que se van a incorporar. No sólo percibidos como *una red de prácticas*, con un valor formativo inestimable, sino como una conexión con los centros educativos que les contratarán en su vida profesional inmediata.

En el informe final de la conferencia (2) sobre políticas de formación del profesorado organizada por la Red Europea de Política de Formación de Profesores (*European Network on Teacher Education Policies - ENTEP*) (mayo de 2000), se destacó que la formación no debe limitarse a la adquisición de competencias vinculadas al desempeño docente en la formación inicial, sino que debe extenderse al inicio del ejercicio la profesión y a su posterior desarrollo. Es pues, el reconocimiento de que convertirse en docente es un proceso gradual. En este sentido, el apoyo al comienzo del ejercicio de la docencia se puede considerar como parte integral de su desarrollo profesional.

Las instituciones responsables de formación continua del profesorado, generalmente descentralizadas, diseñan sus programas vinculados al currículo. Sus actividades son un reflejo de las nuevas competencias exigidas a los docentes, además de las que ya estaban tradicionalmente asociadas a la profesión. El uso de las TIC y la atención a las necesidades educativas especiales en centros ordinarios son dos ejemplos de las más ofertadas. En los estudios sobre las situación laboral de los profesores se reflexiona igualmente sobre en qué medida unos horarios laborales más flexibles mejorarían el acceso a la formación permanente y a la adquisición de nuevas competencias.

3.- LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL SIGLO XXI:

Retomando la cuestión sobre las exigencias y competencias necesarias en este nuevo marco, nos conduce a un planteamiento artificialmente dialéctico entre la descripción de lo que constituye un “buen profesor” y sus competencias para la nuevo siglo XXI, y en qué consiste es ser un “profesor europeo”.

La *European Network on Teacher Educational Policies (ENTEPE)*, red surgida en Portugal en el 2000, con el fin contribuir a mejorar la calidad de la formación de los profesores, promover la comparabilidad y la calidad de sus profesionales, afirma que los profesores europeos deben adquirir destrezas básicas como cualquier otro profesor (Perrenoud, 1999). Las clasifica en estos diez grandes grupos:

- Organizar y animar situaciones de enseñanza-aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Gestionar la heterogeneidad del alumnado
- Comprometer al alumno con el trabajo y su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela: desarrollo curricular y organizativo
- Informar e implicar a los padres y madres con el centro educativo

- Utilizar las nuevas tecnologías en sus prácticas diarias
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar su formación continua y su propio desarrollo profesional.

La idoneidad del maestro debe estar orientada al logro que sus alumnos/as hacen de determinadas competencias ayudándoles a vivir en la sociedad en la que se están formando. Por ello, deben aprender a convivir en una sociedad tolerante, inclusiva y multicultural. Vivir con unos estándares de vida que permitan la sostenibilidad del entorno, de acuerdo a patrones de conciliación de la vida laboral y familiar y como ciudadanos europeos. Estas competencias vinculadas al entorno social deben conjugarse con las directamente ligadas al conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Enumeramos algunas de las consideradas más relevantes:

- Motivación por aprender más allá del la enseñanza obligatoria.
- Aprendizaje autónomo
- Procesamiento la información
- Alfabetización tecnológica
- Creatividad e innovación
- Resolución de problemas
- Empezar y organizar
- Comunicación
- Conocimiento y valoración de la cultura audiovisual
- ...

El reto para los maestros consiste en vincular las nuevas competencias surgidas de este nuevo referente global con las que se ha de desarrollar ligadas a las materias escolares. Un escenario se caracteriza por la diversidad del alumnado que demanda estructurar nuevos contextos de enseñanza. En el que el maestro asume como reto gestionar la diversidad de los alumnos social, cultural, étnica y de capacidades. Para ello debe proponer entornos de aprendizaje que faciliten los procesos, mediante el trabajo en equipo con profesores y otros profesionales implicados. Ello le lleva a trabajar “más allá de la clases” en el currículum, la organización didáctica de la clase y la evaluación de manera creativa e innovadora; permitiendo y potenciando la colaboración de los padres y otros agentes sociales. La nueva sociedad del siglo XXI demanda inexorablemente integrar las Nuevas Tecnologías de la Información en las todas las prácticas profesionales docentes. El maestro europeo ha de incrementar, por tanto, los niveles de *profesionalización de la enseñanza* y actuar de manera que la investigación sea un referente para la resolución de los nuevos problemas en su práctica diaria. El maestro asume la iniciativa y una mayor responsabilidad en su desarrollo profesional y/o formación a lo largo de la vida.

Los futuros maestros en su formación inicial deben adquirir destrezas y competencias que les permitan flexibilizar su metodología y ajustarse a diferentes estilos y tradiciones didácticas. En el contexto de diversidad multicultural deben sentirse acogidos y partícipes de este pluralismo. Han de prepararse no sólo para llevar a cabo una vida laboral adecuada, sino además para ser miembros activos de su comunidad. Ello implica que han de aprender valores multiculturales, adquirir una visión general y artística de la cultura, las lenguas, la evolución del conocimiento y de los principales acontecimientos mundiales. Todo ello les permitirá moverse con naturalidad por las diferentes culturas europeas y subrayar los procesos de enseñanza/aprendizaje transculturales.

4. EL MAESTRO EUROPEO.

Otra cuestión es qué características describirían al maestro en Europa, o más precisamente al **maestro europeo**, al que se le reconocerá su cualificación para ejercer en cualquier Estado miembro. Esta cuestión, en los debates políticos se denomina con el término de *euroidentidad*. La cual es concebida en un sentido amplio como seña de identidad propia de los ciudadanos de la Unión, pero que en el contexto educativo se plantea desde el reto de estos profesionales, que no sólo educarán a los futuros ciudadanos de su país, sino que en las generaciones venideras lo harán a otros ciudadanos europeos. Esta nueva identidad exige una formación específica en la *dimensión europea*.

La libre circulación de profesionales demanda abordar pasos progresivos para su consecución. En este sentido, la movilidad de los docentes se considera un beneficio para la Unión, y su política les invita al estudio en el extranjero, para aprender en profundidad otras lenguas y familiarizarse con diferentes culturas de U.E. Este intercambio, durante su proceso formativo, facilitará la búsqueda de ejemplos educativos en otros países mediante la participación en programas de intercambio dentro de este espacio supranacional.

A la gestación de la *euroidentidad* se suma el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Su utilización en las aulas europeas proporcionará la posibilidad de localizar datos actualizados accediendo a fuentes rigurosas de información. De este modo se constituyen en herramientas eficaces de comunicación que facilitan enfoques translingüísticos y, por tanto, la superación de enfoques monoculturales. La movilidad virtual, permitirá diseminar experiencias innovadoras y exitosas. Se contempla como un prerrequisito para la movilidad física y un instrumento muy eficaz para la comunicación transnacional y el logro de la *euroidentidad*.

El diseño de este proceso de creación de la cultura o identidad europea se estructura dentro de su formación inicial en los siguientes ejes básicos: a) *La Identidad Europea*, b) *La Europa del Conocimiento*, c) *El Multiculturalismo Europeo*, d) *La Competencia Lingüística Europea*, e) *El Profesionalismo Europeo* f) *La Ciudadanía Europea* y g) *Las Medidas Europeas de Calidad*. ¿Qué se entiende por cada uno de estos ejes?

- *La Identidad Europea*: Supone un referente de principios y valores compartidos. El maestro debe conocer las raíces culturales de su país pero además experimentar el sentimiento de pertenecer al conjunto supranacional de Europa. La coexistencia de la identidad nacional y la transnacional, desde el respeto y la percepción de la heterogeneidad. Es decir, la diversidad dentro de la unidad. La dimensión europea permite abrirse hacia el mundo global.

- *La Europa del Conocimiento*: El maestro europeo ha de conocer otros sistemas educativos europeos, así como las cuestiones clave de la política educativa europea. Valora su sistema educativo, en relación con otros, conociendo la historia europea y su influencia en la sociedad europea contemporánea.

- *El Multiculturalismo Europeo*: Conecta con la naturaleza multicultural de la sociedad europea. El maestro asume una relación positiva con otras culturas. Vive dicha heterogeneidad como un valor y respeta las diferencias. Afronta la diversidad multicultural como un reto dentro de la sociedad del conocimiento y promueve la igualdad de oportunidades.

- *La Competencia Lingüística Europea*. El *maestro europeo* debe hablar más de una lengua europea aunque con diferentes niveles de competencia. Es capaz de enseñar sus materias en otra

lengua diferente y debería realizar una estancia en otro país que utilice una lengua distinta a la propia y mantener contacto con otros profesores extranjeros.

- *El Profesionalismo Europeo*: El título de maestro habilita al maestro para ejercer su profesión en cualquier país de la Unión Europea, por lo que debe impartir sus asignaturas desde un enfoque europeo manteniendo conexiones transcurriculares. Debe intercambiar materiales curriculares y metodologías didácticas con otros colegas. Debe aplicar ejemplos provenientes de la investigación educativa de otros países.

- *La Ciudadanía Europea*: El maestro europeo debe actuar como ciudadano europeo y mostrar solidaridad con los ciudadanos de otros países. Compartir su valores como el respeto a los Derechos Humanos, la Democracia y la Libertad.

- *Las Medidas Europeas de Calidad*: si existe un *maestro europeo* también debería hallarse un modo de comparar las características fundamentales de los sistemas de formación de los docentes. El proceso de Bolonia es un hito importante de cara a la compatibilidad académica y para llegar a un sistema supranacional de cualificación en Europa. El incremento de la concurrencia entre las diferentes cualificaciones y la transparencia de los logros de los Grados deberían remover los obstáculos de la movilidad del profesorado. Pero no basta con quedarse ahí, en el reconocimiento mutuo y en una estructura compartida, sino que se deben facilitar sistemas formales de evaluación del progreso de los alumnos y las instituciones formadoras de maestros europeos. La acreditación, la homologación y el reconocimiento no son un mero trámite burocrático sino que implican la participación en un sistema europeo de formación de docentes, que justificará la movilidad laboral real de éstos profesionales.

5.- UN MAESTRO DE CALIDAD.

La importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XXI su importancia sea aún mayor. Delors, J (1996:157). La calidad es el factor clave. Se tiene la conciencia de que los profesores son el recurso más significativo para la eficacia de los esfuerzos educativos. La calidad de su formación está intrínsecamente vinculada a que ellos serán los agentes principales del logro de una educación de calidad. No podemos hablar de las competencias de los maestros en Europa o del maestro europeo sin aludir a que su tarea es llevar a efecto el Derecho a la Educación de los ciudadanos. No es el derecho a *cualquier educación* sino a una *educación de calidad*. Sin entrar en este artículo, por desbordar sus objetivos, en profundidad sobre la definición del concepto de calidad, lo adoptamos como sinónimo de eficacia escolar. No pretendemos quedarnos en un argumento de deseabilidad sino que buscamos el apoyo de algunas de las investigaciones más significativas realizadas en este ámbito, de modo que sirvan como faro para señalar las competencias que los maestros de calidad europeos han de lograr o desarrollar a través de su formación. Un buen docente es aquel que logra *buenos resultados* en el aprendizaje de sus alumnos más allá de los rankings internacionales, y ve oportunidades de mejora donde otros ven déficits (Torres, 2005).

El modelo clásico de eficacia escolar de Scheerens (1990:73) identifica cuatro niveles de análisis: el alumno, el aula, el centro educativo y el contexto. El nivel del aula está conformado por los profesionales que están en interacción directa con los alumnos, en el sentido de la teoría del aula eficaz de Slavin (1987) y del modelo de Carrol (1963). Los estudios muestran una serie

de factores controlados por el profesor que están directamente relacionados con la eficacia. Mencionamos algunos de ellos para ilustrar la relación empírica del papel del docente en una gestión adecuada del aula. Por ejemplo: el docente determina el modo de proporcionar a sus alumnos oportunidades de aprendizaje de calidad y les facilita un tiempo dedicado a la tarea. Decide y adecua su enseñanza al nivel de dificultad de la materia, proporciona incentivos y estímulos a sus alumnos para aprender.

Esta teoría sobre la eficacia escolar es denominada, de hecho, *modelo de eficacia docente*, pues está centrada en la evidencia en la que se demuestra que la mayoría de los factores están vinculados al aula. El profesor Creemers, realiza una propuesta compleja e integrada de factores en la que selecciona características de tres componentes de calidad como son el currículo, los modos de agrupación de los alumnos y el comportamiento del docente. Los procesos de aula ejercen un impacto directo sobre la motivación y el aprendizaje del alumno, lo que afecta a sus resultados académicos. En la investigación educativa que busca factores de eficacia escolar Fuentes (1986), García Durán (1991), Rodríguez Gómez (1991), Muñoz-Repiso et al, (1995), Murillo 1996, Castejn (1996) se señalan, con un alto grado de congruencia, nueve factores de proceso que deberían ayudarnos a reflexionar sobre las competencias que un maestro debe desarrollar para potenciar y trabajar en su centro educativo.

- Sentido de comunidad: entendido como trabajo colegiado de los docentes
- Liderazgo educativo: pedagógico y burocrático
- Clima escolar y de aula: presencia de un ambiente afectivo
- Altas expectativas: de los docentes hacia los alumnos, de los directivos hacia los docentes y las familias
- Calidad del currículo, las estrategias didácticas y atención a la diversidad
- Organización del aula: didáctica y física.
- Seguimiento y evaluación de los alumnos, los docentes y del centro
- Desarrollo profesional de los docentes: su actitud hacia la innovación y la formación permanente
- Implicación de las familias: su compromiso con el centro
- Recursos: adecuación de instalaciones y recursos didácticos.

En el análisis secundario realizado por Murillo sobre los datos obtenidos por el INCE en la evaluación internacional (1991), concluye que los centros que han obtenido buenos resultados se caracterizan por ofrecer *un currículo de calidad* que se traduce en la utilización de las estrategias más adecuadas para cada materia y tipo de alumno, proporcionando oportunidad de trabajar en grupo, con un seguimiento y evaluación frecuente. El *clima del aula y la implicación de las familias* son, asimismo, factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Ambos elementos están vinculados a una *dirección* eficaz colegiada del centro educativo para la que es necesario formarse de manera específica. Una variable asociada a la calidad docente es la propuesta de prácticas metodológicas grupales y de constante innovación. Finalmente, una gestión eficaz de los recursos del centro educativo se ha demostrado que influye satisfactoriamente.

No olvidamos que concurren diferentes factores de entrada, de proceso, producto y contextuales en la eficacia escolar. Sin embargo, dicho estudio muestra que lo que acontece en el aula goza de una mayor influencia sobre el alumno que lo que acontece fuera de ella. En

consecuencia, cuidemos en la formación de los maestros el diseño de competencias directamente relacionadas con su capacitación como docentes en las siguientes áreas.

- Intervención, control y manejo grupal
- Liderazgo y comunicación interpersonal
- Metodologías activo participativas
- Evaluación de los aprendizajes
- Metodologías adaptadas a las capacidades y niveles.
- Evaluación docente e institucional.
- Formación de grupos permanentes de reflexión pedagógica.

El conocimiento, entendido en un sentido amplio, no se adquiere exclusivamente en la preparación inicial, y en gran parte, su competencia depende de la experiencia, de su formación continua. Es decir, el desarrollo profesional que ejerzan, en el que deberían manejar la investigación más actualizada y estar al día de los cambios sociales generales. La investigación debe llegar a los programas de formación de docentes, implicar a los claustros, llegar a los alumnos y prolongarse en la formación a lo largo de toda la vida.

En el Reino Unido han definido una serie de competencias de los docentes en dos grandes grupos: las “avanzadas” y las “excelentes”. Las avanzadas son calificadas así porque han seguido un proceso de evaluación externa en la práctica de aula y tienen el reconocimiento de haber sido compartidas con otros docentes de su propio centro o de otros ajenos a él. Los profesores participan en este proyecto mediante la producción de materiales de enseñanza de alta calidad; diseminando materiales relacionados con buenas prácticas docentes o investigadores; proporcionando lecciones modélicas para todo el grupo de la clase o subgrupos específicos; observando y aconsejando a otros profesores sobre el desarrollo de la clase, la organización, la planificación y sobre los métodos de enseñanza. Ayudando a otros profesores que tienen dificultades. Monitorizando a profesores recién llegados a la profesión; liderando grupos de aprendizaje; Apoyando el desarrollo profesional de otros docentes y el propio. Las prácticas “excelentes” se enfocan no al desarrollo personal como al consejo de otros colegas o alumnos en colegio en su conjunto. <http://www.standards.dfes.gov.uk/ast/>

Retomamos la cita con la que iniciamos el artículo. Aspiramos a que sean unos profesionales que enseñen a aprender con gusto, a identificar y desarrollar sus talentos. Un profesor que deposita altas expectativas en sus alumnos, que ve potencialidades donde otros ven déficits. Europa necesita un profesor cuya dimensión europea esté presente, pero ante todo sea una garantía de calidad.

6.- SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EUROPA

La Red Europea de Políticas Educativas del Profesorado, *ENTEP*, propone la implementación de políticas educativas que tengan un impacto y origen en tres niveles diferentes: Europeo, Nacional e Institucional.

Las políticas comunitarias, deben proporcionar un marco de cualificaciones europeas, que compartan unos principios comunes de manera que aquellos países que los incumplan puedan recibir las recomendaciones oportunas de cara a dar credibilidad a este nuevo Espacio Europeo

de Educación Superior. Los Estados Miembros, se han de preocupar y ocupar en concretar los programas de formación basados en la definición de competencias del futuro maestro europeo, y los procedimientos que se van a implementar para evaluar su progreso. De este modo, la acreditación de los estudios en otros países europeos logrará un reconocimiento por parte de la comunidad educativa y social. Más aún, permitiría llevar a cabo programas de carácter bilateral abundando en la posibilidad de intercambio y movilidad de profesores y estudiantes. En el tercer, nivel de intervención, para la implementación de políticas eficaces que contribuyan a dar sentido al EEEE, reposa en las propias instituciones de formación de los maestros. Su flexibilidad y cooperación ante los nuevos retos internacionales no debe menoscabar su iniciativa y, por tanto, su legítima propiedad intelectual en los proyectos institucionales. Todo ello al rebufo del impulso de intercambiar experiencias a través de la movilidad de docentes y alumnos, futuros maestros, permitiendo el reconocimiento de créditos de formación realizados fuera de la propia institución de Educación Superior. Ella, ha de ofertar programas de posgrado que reviertan en la formación de los maestros y su desarrollo como profesionales, mediante la realización de másteres y estudios doctorales, los cuales deben estar orientados al perfeccionamiento de sus competencias y la adquisición de otras nuevas como la gestión de centros educativos, evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje o el uso de Nuevas Tecnologías de la Información, pueden servir de ejemplo de aquí esbozado.

El proceso de convergencia incide de manera crucial en la formación inicial y permanente del profesorado universitario, responsable de la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria. Este nuevo proceso lleva aparejado un cambio en la mentalidad de los docentes donde el proceso de enseñanza es secundario frente a creciente protagonismo del alumno y su autonomía como estudiante. No es una valoración de matiz sino una un gran brochazo para subrayar el cambio de mentalidad y modos de hacer. El papel del docente como apunta Colás (2005) se desplaza hacia el diseño y organización de actividad de aprendizaje y la orientación de los procesos formativos, Egido *et alter*, (2007). Este alumno autónomo no puede ser promovido tan solo en la Educación Superior sino que desde los niveles anterior, como la Enseñanza Secundaria se debe trabajar los procesos y los valores que guía su comportamiento .

7.- CONCLUSIONES FINALES

La sociedad del conocimiento del siglo XXI reitera la importancia de la educación y el valor crucial del maestro como agente de cambio. Una sociedad, donde los jóvenes han de ser capaces de adaptarse a los cambios vertiginosos de su contexto social y económico. Han de adquirir conocimientos de materias específicas como el uso responsable de las Tecnologías de la Información, las lenguas extranjeras, tomar conciencia de los valores humanos de la tolerancia y la solidaridad y comprometerse con ellos. En estos retos de la nueva sociedad el profesorado desempeñará un papel crítico. La sociedad deposita en él grandes esperanzas.

Grandes cambios han sucedido en panorama europeo de la formación inicial de los maestros, en estudios realizados ya hace más de quince años apuntaban tendencias de cambio que hoy son realidad, Hernández Castilla (1996). La heterogeneidad de las instituciones formadoras de maestros era enorme. Se consideraba como deseable tanto la prolongación de la formación inicial de los maestros como la elevación a niveles universitarios. Se apuntaba la tendencia a contemplar la carrera docente como única, aún es un deseo de muchos. De manera que los requisitos de

acceso, duración de la formación y una estructura del currículo coherente y progresivo fuera un hecho. El aumento del peso relativo del periodo de formación práctica, tendencia que ya se apuntaba entonces. El peso de la mujer en la carrera docente no se ha modificado sino que se mantiene, incluso aumenta. Los retos de la formación inicial que se planteaban ya hace décadas se han agudizado. La adaptación y ajuste de los jóvenes a una sociedad cambiante, diversa y multicultural, y como consecuencia también de los propios maestros. La sociedad pluricultural, debida a la inmigración y a la movilidad de los propios ciudadanos europeos. Ya en esta tesis se propone una formación de los docentes acorde con la nueva sociedad en donde capacidades y actitudes, hoy competencias, den respuesta a este nuevo contexto, uso de las herramientas informáticas, lenguas extranjeras, habilidades sociales (trabajo en grupo, resolución de problemas, creatividad), de comunicación. Una formación enfocada tanto al trabajo del aula, como al trabajo de claustro (técnicas de cooperación y reflexión en grupo, etc.). Preparar a los maestros para formar en una sociedad interconectada a través de medios telemáticos. Abierta a otros mundos donde el desfase de desarrollo de unos y otros es creciente.

Finalmente, las metas propuesta en la formación de maestros en la Unión Europea consisten en:

- Promocionar la cooperación entre los Estados miembros en la formación inicial, en servicio y de perfeccionamiento con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación como modo de responder a los retos de la prolongación de los proceso de aprendizaje a lo largo de la vida dentro del marco de una sociedad del conocimiento.

- Desarrollar una dimensión europea de la educación en la formación inicial del profesorado.

- Mejorar la imagen pública de la profesión docente y la mutua confianza en la cualificación de los docentes acreditados por los Estados Miembros.

- Y, promocionar la movilidad de los profesores en la Unión Europea.

Un maestro formado en y para una sociedad multicultural, una sociedad del conocimiento, donde la capacidad de genera información sigue un crecimiento exponencial en la que la escuela ha de redefinir su función, un papel, a mi juicio, fundamentalmente humanizador y profundamente educador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P.W. y Gullickson, A.R. (1997). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, F. (1997) Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. Santiago de Chile: PREAL.
- Álvarez, F. (1997). ¿Qué hay que evaluar de los docentes? Santiago de Chile: CIDE.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Barcelona: Síntesis.
- Caballero, K. (2005). La formación del profesorado de educación Infantil y Primaria dentro del Marco Europeo. IV Congreso e formación para el trabajo. Zaragoza. Nov. 9-11.
- Colás, P. (2005). La formación Universitaria en base a competencias. En COLÁS, P. (Coord), La Universidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia (pp. 101-104). Málaga: Aljibe.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Egido, I.; Aranda, R., Cerrillo, R., de la Herrán, A., de Miguel, S., Gómez, M. Hernández Castilla, R., Izuzquiza, L., Murillo, F.J., Pérez Serrano, M., (2006). *El aprendizaje basado en problemas. Estrategia metodológica para la calidad de la enseñanza de los estudios de magisterio*. Dialnet: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Escudero, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*, Educación Abierta, 10.
- EURYDICE (2003). *Temas clave de la Educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Madrid: Estudios Gráficos Europeos.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J. et al (2004). *El sistema educativo, una mirada crítica*. Valencia: Praxis.
- González R., T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe.
- Hernández Castilla, R. (1996). *Estudio comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la Unión Europea*. (Tesis doctoral. No publicada).
- Hernández Castilla, R. (2002). *La pequeña historia de los deberes. Y, ¿en Europea qué?*, Padres y maestros. HYPERLINK "<http://www2.uah.es/gipi/gipi/publication/Historia.pdf>"
<http://www2.uah.es/gipi/gipi/publication/Historia.pdf>
- Hernández Castilla, R. (2003). *Multiculturalidad y planificación educativa*. En Briss, M. (Coord.), *Planificación Educativa: intercambio de Experiencia* (pp.47-60). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación*, Revista de Investigación Educativa, 18 (1).
- Maldonado, A. (2005). *Los planes de estudio de Magisterio del año 1991*. Aula de Innovación Educativa. 143-144. (julio-agosto), 24-27.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Murillo, F.J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En MURILLO, F. J. (Coord.), *La Investigación sobre la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés-Bello.
- Murillo, F. J. (2008). *Hacia un movimiento de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia e las Escuelas Españolas*. REICE. Vol. 6 n°.I, pp. 4-28.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Slavin, R. E. (1987). *A theory of School and classroom organization*. Educational Psychologist, 22 (2). Pp. 89-108.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research and development of process indicator of school functioning*. School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell.
- Scheerens, J. y Creemers, BPM. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En Creemers, BPM, Peters, T. y Reynolds, D. (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Union – Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve).

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/jpeg/052ENXX010B28x0101f.jpg>
www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf
file://localhost/Users/reyshernandezcastilla/Desktop/tendencias_09/Figure3.webarchive
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf_images/052ENXX010D48x0101f.pdf