

Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate

Towards a new model of training and access to the teaching function: proposals for debate

Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ
Universidad de León
Loles DOLZ ROMERO
Centro de Desarrollo Curricular (MEC)
Ángel Francisco FERNÁNDEZ SALAS
IES Guadalpeña

Resumen: En este artículo se analiza la situación actual de la formación inicial del profesorado e incorporación al trabajo docente en España, relacionándose el tipo de formación con los modelos docentes, se exponen las características de la formación inicial simultánea o consecutiva, se plantea la conveniencia o no de una selección previa del alumnado para acceder a la formación inicial del profesorado, y se formulan propuestas alternativas en la formación inicial y acceso a la función docente del profesorado de la educación infantil, primaria y secundaria, que pasan por el establecimiento de un cuerpo único de profesorado, una formación inicial basada en un grado universitario de cinco años, donde los elementos prácticos estén presentes desde el primer curso y aumenten de forma progresiva, y un sistema de acceso a la función docente en centros sostenidos con fondos públicos consistente en una prueba habilitadora que culmine en al menos un año de docencia en práctica evaluable.

Palabras Clave: Profesión docente, Formación Inicial Profesorado, Acceso Función Docente, Inserción profesional docente, Formación Permanente.

Abstract: In this article, we analyze the current situation of the initial teaching training and the access to teaching profession in Spain, relating the type of training with the teaching models, the features of the concurrent or consecutive initial training are shown. The convenience of a previous selection of students to access the initial teaching training is debated, and alternative proposals are provided with respect to

initial training and access to the teaching profession in Nursery, Primary and Secondary education. All these proposals are based on the creation of a unique body of teachers, an initial training based on a five-year university degree where the practical considerations are essential from the beginning, increasing every year, and a system of access to the teaching profession in state-funded schools consisting of an enabling test that finishes with, at least, whole course in practice teaching to be evaluated.

Keywords: Teaching Profession, Initial Teacher Training, Teaching Profession Access, Job Placement, Continuous Training.

Introducción

Uno de los factores que sin duda pueden contribuir a mejorar la enseñanza es la formación recibida y el sistema de acceso a la función docente (Imbernon, 1989; McCaffrey, Lockwood, Koretz & Hamilton, 2003; Barber y Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; McKinsey, 2010; Darling-Hammond, 2000; 2012).

En nuestro país, el debate sobre la formación inicial y el acceso a la función docente se ha reavivado últimamente, tras la polémica suscitada por algunas declaraciones del anterior Ministro de Educación, que se decantó por la introducción de un “MIR educativo” como sistema de incorporación a la docencia en España, sin eliminar el procedimiento de oposiciones para el acceso a la función docente pública. La propuesta de establecer dos años de prácticas -similares a las que se realizan en el sistema sanitario-, tras una prueba selectiva, y sin aclarar en qué condiciones laborales se llevarían a cabo, fue muy cuestionada por sindicatos y otros sectores de la comunidad educativa, que mostraron sus discrepancias ante una medida que no se había tratado en ningún ámbito de negociación sindical y que podría “mermar las condiciones laborales y retributivas de los docentes”, percibiéndose además como “una carrera de obstáculos para precarizar aún más los primeros años de ejercicio profesional del profesorado” (Imbernon, Sacristán, Rodríguez & Sureda, 2018). Se criticaba también que la propuesta ministerial no parecía afectar al proceso de selección del profesorado de los centros privados concertados, a pesar de estar sostenidos con fondos públicos.

Al margen de la controversia generada, por una iniciativa tan improvisada como ambigua, no cabe duda de que se trata de una cuestión de la mayor relevancia, en el ámbito de las políticas educativas públicas; de ahí que nos haya parecido oportuno realizar una revisión de las principales aportaciones que se han realizado en los últimos años al respecto, centrandó nuestra

atención en la formación inicial y el acceso a la función docente, con el propósito de plantear un conjunto de propuestas a debate, previamente sopesadas y consensuadas en el Área de Educación de Izquierda Unida, de la que formamos parte.

Estado de la cuestión

Formación inicial del profesorado en la UE y España

En 1976, con motivo del *Primer Programa de Acción en Materia Educativa*, la Unión Europea incluyó la formación de profesorado como uno de los ejes que debían presidir la política educativa de la Unión (Valle, 2012). Pero fue en 2007 cuando se establecieron unos Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado (UE, 2007), a modo de marco para armonizar la formación del profesorado en Europa. Entre esos principios cabe destacar el que hace referencia a una formación inicial bien cualificada, con una titulación mínima equivalente al Grado, que debe incluir una capacitación equilibrada de los contenidos a enseñar, la didáctica de esos contenidos y la pedagogía en general.

Asimismo, se subraya en el documento que resulta imprescindible aumentar el nivel de cualificación y el grado de experiencia práctica que se exigen para ejercer la docencia, considerando necesario fomentar una buena relación entre los centros de enseñanza y los centros de formación del profesorado. En resumen, se propone que los Estados miembros de la UE proporcionen una formación inicial del profesorado de alto nivel, de cualificación superior universitaria, bien equilibrada entre la teoría y la práctica, y con una formación práctica de gran calidad.

En otro documento posterior, de mayor relevancia por su extensión y profundidad, titulado *Conclusiones sobre el desarrollo profesional de profesores y directores* (UE, 2009a), se indica que también resultan decisivas para una buena calidad del profesorado las medidas de apoyo iniciales a los docentes noveles. En ese sentido, se recomienda a los Estados miembros establecer que todos los docentes nuevos participen en un programa de iniciación que les ofrezca apoyo profesional y personal durante los primeros años en un puesto de enseñanza.

Por último, en el programa de trabajo denominado *Education and Training 2020* (UE, 2009b), que marca la estrategia de la educación europea para la presente década, se insiste en la necesidad de “*centrarse en la calidad de la formación de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera, y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo*”

profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente”.

En consonancia con este marco europeo, España, a partir de su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), establece que todos los aspirantes a docentes han de cursar estudios universitarios. Así la actual formación inicial del profesorado de infantil y primaria exige cursar un Grado de 4 años (240 créditos), que incluye un prácticum con prácticas escolares externas, además de un trabajo fin de grado (Prats, 2016). Por su parte, el profesorado de secundaria, además del grado universitario en su titulación, debe cursar el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, de solo un año de duración (60 créditos) y con un prácticum que supone el 30% de la carga en créditos, pero que se lleva el 50% del curso académico (Enguita, 2016), dependiendo de la Universidad donde se curse. Modelo éste que ha sido bastante criticado porque lo que ha supuesto, según sus detractores, es el “encarecimiento de una formación devaluada” (Mainer, 2018).

Lo cierto es que la formación inicial ha experimentado en las últimas décadas una demanda de adecuación a las nuevas funciones y complejidad del desempeño que requiere la tarea docente actualmente: nuevas tareas y dedicaciones, metodologías más participativas, diversidad creciente del alumnado, mayor complejidad de las relaciones sociales, compromiso ético y capacidad de entender los cambios a escala global y liderar una educación transformadora (Apple, 2011). Pero, como denuncia Martínez Bonafé (2013) la estructura y contenido de la formación inicial en las Facultades de Educación –desde Infantil hasta Secundaria- se tradujo en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento, en función de las tradicionales materias impartidas por cada Departamento: “¿cuánto más me dan o cuánto más me quitan de mi área de conocimiento o disciplina para dártela o quitártela a ti?” Lo cual ha supuesto un reparto administrativo más preocupado por la distribución horaria que por la innovación o por la repuesta coherente de la docencia universitaria a las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional o a la integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias (Caena, 2014).

Así pues, a pesar de los cambios introducidos en los últimos años en la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, son muchas las voces que reclaman un replanteamiento a fondo de la misma y del sistema de acceso a la función docente. “*El diagnóstico generalizado es que la formación del docente sigue siendo muy débil en general para primaria y pedagógica o profesionalmente débil para secundaria. A esto se*

añade ... que la llave de acceso a dos tercios del sistema, la enseñanza de titularidad pública, sigue estando en unas oposiciones librescas que de ninguna manera garantizan la competencia docente, si es que el educador ha de ser algo más que un transmisor de información mascada” (Enguita, 2016).

Modelos docentes

La profesión docente tiene que ver, cuando menos, con dos tipos de problemas entrelazados: por un lado, los que se refieren a las decisiones que se han de tomar a la hora de formar, reconocer, establecer el marco laboral y la carrera docente; y por otro los de índole más filosófica, qué tipo de profesor o profesora se pretende propiciar. De ahí que se den modelos bastante diferentes, cuando no antagónicos, a la hora de concretar la estructura, contenidos y sentido de la formación del profesorado (Marcelo, 1991; Marcelo, Mayor & Murillo, 2009).

Actualmente podemos decir que hay dos grandes modelos de formación de profesorado en disputa. Por un lado, una formación centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, basada en la toma de decisiones, y que focaliza el modelo formativo en la investigación y en la resolución de problemas. Por otro lado, el modelo contrario, con una progresiva implantación en países con claras políticas educativas neoliberales, que pretende una formación orientada a la ejecución de directrices externas, destinada pues al entrenamiento en técnicas y habilidades profesionales específicas, sin espacio para la reflexión y la investigación sobre la práctica, mediante cursos breves que se añaden a una formación universitaria previa en cualquier disciplina académica (Humphrey, Wechsler & Hough, 2008).

Con esta formación de corta duración (MacBeath, 2012), centrada en el desarrollo de técnicas docentes, que suelen desdeñar los fundamentos pedagógicos y el conocimiento científico, se tiende a formar profesionales en la aplicación de estrategias determinadas, pero sin dar una perspectiva global de la profesión (Darling-Hammond, 2012). Esta formación no altera los marcos de referencia o teorías implícitas de los futuros docentes, lo que suele desembocar en la repetición de esquemas aprendidos como antiguos alumnos y alumnas, sin apenas cambios (Kennedy, 1999).

Un profesional que sea mero ejecutor de directrices emanadas de las administraciones y simple transmisor de conocimientos, con una escasa autonomía y poder de decisión en su quehacer educativo, está muy alejado

del modelo de profesional que hoy día se requiere y, por tanto, del modelo de formación correspondiente.

Por su parte, la formación inicial para la constitución de profesionales autónomos debe estar ligada a los contextos escolares donde se desarrollan conocimientos prácticos y contextualizados. Para llegar a ser profesor o profesora no basta con adquirir conocimientos en la Universidad, hay que involucrarse en las aulas y experimentar en ellas bajo la supervisión y apoyo de profesorado con experiencia. Los esquemas de actuación docente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en contextos reales. Pero también es necesaria la reflexión sobre la propia forma de actuar, a la luz de experiencias educativas relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente (Pérez Gómez & Pérez Granados, 2013). Ni la teoría descontextualizada, ni la práctica repetitiva al margen de la reflexión crítica consiguen una buena formación.

En cuanto al tipo de profesorado que se pretende propiciar, las necesidades de formación del profesorado han sido establecidas tanto en función de las demandas de los propios docentes (Eurydice, 2015), como por listados definidos por organismos nacionales o supranacionales (Eurydice, 2013). Así, la Comisión Europea propuso en 2007 cinco grandes tareas para los docentes (COM, 2007, 14): a) Identificar las necesidades específicas de cada estudiante y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas; b) ayudar a que las y los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida; c) ayudar al alumnado a adquirir los conocimientos y capacidades clave, para lo cual deben tener conocimiento de las materias que enseñan y cómo enseñar esos contenidos a los estudiantes; d) trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias; e) trabajar en estrecha colaboración con compañeros, familias y comunidad en general.

De ahí que, por lo general, los Estados tiendan a establecer, dentro de la formación inicial del profesorado, los siguientes ámbitos: “*conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia concreta; competencias para la evaluación; habilidades de trabajo en equipo; habilidades sociales e interpersonales necesarias para la docencia; sensibilidad hacia la diversidad; competencias en investigación y habilidades en organización y liderazgo*” (Blanco & al., 2016).

Modelos de formación inicial: simultánea o consecutiva

Tanto en España como en otros muchos países de la UE podemos encontrar dos variantes o modelos en la formación inicial del profesorado, dependiendo de la organización de los correspondientes estudios superiores que han de cursar los aspirantes a docentes.

En los modelos llamados simultáneos o concurrentes, la formación científica en el ámbito disciplinar elegido y la formación pedagógico-didáctica, asociada a la profesión de docente, se adquieren simultáneamente y se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios. Este es el caso en nuestro país de las titulaciones de Grado universitario que han de cursar los docentes de Infantil y Primaria.

Por el contrario, los modelos consecutivos dividen claramente ambos tipos de formación, de manera que el estudiante recibe una formación científico-disciplinar en el área de conocimiento de su especialización y posteriormente recibe otra formación que le capacita para ejercer la docencia. Es el caso de la formación requerida en España para el profesorado de Secundaria, como se apuntó anteriormente, que primero cursa un Grado universitario de una u otra especialidad y posteriormente un máster específico, que le habilita como docente.

En casi todos los países europeos los docentes de Educación Infantil y Primaria se forman siguiendo el modelo simultáneo. En cuanto a Secundaria, de los informes Eurydice (2002-2006, 2012, 2013) se desprende una crítica al modelo consecutivo y una defensa del modelo simultáneo, por ser más coherente con las funciones del profesorado y las finalidades de la Educación Secundaria (Lorenzo, Muñoz & Beas, 2014). Ello obedece a que *“los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química”* (Esteve, 2003, 211).

En efecto, el debate sobre la idoneidad de uno u otro modelo pone el punto de mira en la identidad profesional del estudiante. Mientras los modelos de formación simultánea permiten que el alumnado, desde un primer momento, adquiera los conocimientos propios de su área de saber, asociándolos a la futura enseñanza de los mismos; los modelos consecutivos, por el contrario, contribuyen a una percepción falsa en el docente (Esteve, 2006), construyendo su identidad como especialista en un área disciplinar al margen por completo de la profesión que posteriormente desarrollará como docente.

Incorporación al trabajo docente

Otro aspecto fundamental de la formación inicial y acceso a la docencia se refiere a la inserción del docente novel en el ejercicio de la profesión. Mientras que la investigación (Wildman, 1989; Marcelo, 1991; Marcelo, Mayor & Murillo, 2009) demuestra que aprender a enseñar es un proceso largo, que continúa durante la práctica profesional también, y que, por tanto, es crucial insertar al profesorado principiante en ambientes educativos constructivos, con recursos y apoyos; la respuesta de la política educativa ha sido considerar al profesor principiante como un docente más. Y con bastante frecuencia acaban teniendo los peores horarios, las clases más complicadas y las tareas más complejas, dado que son los últimos en incorporarse a los centros,

Las investigaciones (Vizek Vidovic & Domovic, 2008; Hudson, Zgaga & Astrand, 2010) coinciden en destacar que las experiencias vividas durante ese período de iniciación en la profesión tienden a permanecer y marcar el ejercicio profesional posterior. Por ello resulta necesario planificar, desarrollar y evaluar programas formativos que proporcionen al profesorado -durante sus primeros años de docencia- elementos de apoyo que le permitan desarrollar una progresiva capacidad autónoma para tomar decisiones pedagógicas de forma responsable, así como un hábito de investigación sistemático sobre la propia tarea como docente para mejorar su práctica profesional (Freidson, 2001; Marcelo, 2009; Prats, 2016).

En definitiva, parece que la formación y el acceso del profesorado a la profesión docente es crucial en las políticas educativas (Fullan, 1993). De ahí la importancia de abordar propuestas alternativas sobre ello en nuestro país.

Propuestas y Discusión

Cuerpo Único de profesorado

Planteamos la necesidad de retomar la reivindicación histórica del cuerpo único docente, que vienen defendiendo desde la transición los Movimientos de Renovación Pedagógica, y que está basada en la equiparación de la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, cuya titulación de partida debería ser equivalente.

La unificación de las licenciaturas y diplomaturas en un título único llamado Grado, ofreció una magnífica oportunidad para establecer una titulación única que permitiese unificar a su vez a todo el profesorado. Pero fue una oportunidad frustrada para lograr un cuerpo único de enseñantes, con

un tronco único, con una misma titulación, una misma categoría laboral, igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo.

En la actualidad, algunos países de nuestro entorno más cercano, como Francia, Italia, Portugal o Islandia, gozan ya de una formación docente unificada, con un nivel de titulación equivalente desde educación inicial hasta la universidad, con rango de Máster (Martínez Bonafé, 2013).

A nuestro entender, no existe ninguna razón pedagógica para mantener la división social y académica entre el maestro o la maestra de infantil y primaria y el profesorado de secundaria. Por el contrario, *“el mantenimiento de ese modelo diferenciado o dual de formación responde más a una vieja tradición política y académica, basada en la reproducción social de la desigualdad a través de un enfoque o diseño propedéutico del sistema, pero no tiene fundamento pedagógico. Y refuerza una vieja cultura profesional de enfrentamiento corporativo entre el profesorado de escuela y el de instituto”* (Martínez Bonafé, 2013, 93).

Además, dotar al profesorado de infantil y primaria de una titulación equivalente a la del profesorado de secundaria y universidad no solo ayuda a darles un mayor reconocimiento social y a superar la reproducción de un estatus inferior (Mainer, 2018), sino también a generar un nuevo concepto de la profesión docente, uno de cuyos principios es la igualdad en el sistema educativo.

Duración de los estudios

Consideramos que la duración del Grado de formación inicial docente se debería ampliar hasta los cinco años. Esta opción está en sintonía con la UE, donde su duración oscila entre los cuatro o cinco años, siendo minoritarios los países con tres años de formación (Bélgica, Suiza y Austria) o más de cinco (Alemania, donde es necesario realizar seis años y medio) (Lorenzo, Muñoz & Beas, 2014; Sureda, Oliver y Comas, 2016; Prats, 2016). La Comisión Europea (2013, 76) señala también esta duración como la idónea en las medidas propuestas recientemente para la mejora de la formación inicial del profesorado.

La opción de aumentar el tiempo de estudio no responde sólo a una cuestión de categorías funcionariales con sus repercusiones salariales. El hecho de que los maestros y maestras de educación infantil y primaria cursen un año más de estudios de Grado (que ahora sólo comporta un curso más respecto a las diplomaturas anteriores) significa un aumento de tiempo en

una carrera en la que éste es un bien escaso, teniendo en cuenta su extenso currículum. Tiempo que podría permitir sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos, así como organizar unas prácticas en los centros escolares mucho más espaciadas y elaboradas. Todo ello contribuiría a atajar uno de los problemas de la docencia: la desprofesionalización y la actividad espontánea basada en las preconcepciones sobre la educación, aumentando la reflexión sobre la práctica educativa con todos los elementos que ésta comporta (Imbernon & Colen, 2014).

Formación inicial simultánea

Consideramos que el modelo de formación simultánea responde mejor a las necesidades formativas de los futuros docentes de cualquier nivel educativo; un modelo cuya estructura combina simultáneamente una sólida formación disciplinar, según la etapa educativa y ámbito/s de conocimiento a impartir, junto a una amplia formación pedagógica y didáctica acorde con las enseñanzas correspondientes.

Lo que se plantea en última instancia es que el sistema de formación inicial del profesorado sea universal, de manera que se aplique a todos los aspirantes a docentes de Infantil, Primaria y Secundaria, que cursarían grados de cinco años, donde se prepararán desde el inicio para ser docentes en la etapa y especialidad elegida, pues no es lo mismo estudiar matemáticas que estudiar para enseñar matemáticas.

Ello supone que, en los grados universitarios asociados a las especialidades del profesorado de Secundaria, debería haber dos titulaciones distintas a tales fines (por ejemplo, una de Matemáticas y otra de Docencia de Matemáticas), en contraposición a lo que ocurre actualmente con la existencia de un grado por especialidad al que se añade a posteriori una formación complementaria (Máster de Formación del Profesorado). Estas nuevas titulaciones en secundaria se podrían impartir bien en las Facultades de Educación, mediante un título de Grado específicamente orientado a la docencia en la Educación Secundaria en las distintas especialidades de la misma (Tiana, 2013), o bien implantando la titulación específica orientada a la docencia en cada Facultad correspondiente (Matemáticas, Filosofía, Lengua, etc.). No obstante, se debe contemplar también la posibilidad de acceder a la función docente una vez obtenidas otras titulaciones de Grado (Filosofía, Matemáticas, Arte, etc.), tras superar la correspondiente formación complementaria requerida para obtener la especialidad docente elegida, lo que podría suponer una duración de seis años de estudios en total,

como sucede ya en algunos países europeos (Reino Unido, por ejemplo) donde coexisten vías de formación simultánea y consecutiva (Rebolledo, 2015).

Componente práctico de la formación inicial.

La formación inicial debe incluir un componente creciente de prácticas tutorizadas en centros escolares, a lo largo de todos los cursos, y de manera intensiva en el último. Así es en todos los Estados miembros de la UE, donde la formación práctica en un entorno real de trabajo es un componente obligatorio de la capacitación profesional, que se incluye en los programas de formación inicial del profesorado, llegando a ser de más de 1000 horas en Inglaterra (Eurydice, 2013). Igualmente, los informes Mckinsey (2008, 2010), Eurydice (2013) y Talis (2009, 2013), como autores reconocidos en este campo (Esteve, 2006; Pérez Gómez & Pérez Granados, 2013; Tiana, 2013; Viñao, 2018), coinciden en afirmar que la formación en los contextos prácticos es clave para formar a los docentes.

La formación práctica o *practicum* entendemos que se debe realizar como prácticas tutorizadas no remuneradas en los centros educativos, dado que forman parte indisoluble de la etapa de formación inicial, previa al acceso a la función docente, por lo que deben ser consideradas como período de formación en prácticas y no como trabajo.

Esta formación práctica tutelada, entendida como práctica reflexiva (Schön, 1987; Wilson & P'Alson, 2006), debería comenzar desde el primer año de los estudios de Grado y aumentar de forma progresiva a medida que se avance en los estudios, intensificándola en el último año. Una de las posibilidades, en este sentido, es que el último curso esté por completo dedicado a prácticas en centros educativos.

Se trata de ir “escalando” la entrada del estudiante en la práctica escolar, mediante fases sucesivas de contacto con la realidad, y ofreciendo al estudiante la teoría relevante que necesita a medida que se encuentra con las situaciones prácticas (Zeichner, 2010; Tiana, 2013), tutorizado por profesorado especialmente entrenado para supervisar y evaluar a los estudiantes en prácticas y para iniciarles en la investigación-acción (Sahlberg, 2012; Darling-Hammond, 2012). “*De esta manera, los estudiantes pueden ser cuidadosamente supervisados en el momento que intentan encararse con la realidad tanto por el profesorado de la universidad como por los profesores tutores en las escuelas*” (Hammerness, Van Tartwijk & Snoek, 2012, 53). Lógicamente, es necesario que el

profesorado que tutorice estas prácticas esté adecuadamente formado y tenga la correspondiente asignación de horas lectivas dedicadas a atender las labores de tutoría del *practicum* (Wideem & Grimmett, 1997).

Consideramos además que las prácticas se deben realizar en centros públicos de titularidad pública, dado que es en ellos donde se atiende a la totalidad del alumnado, sin discriminación alguna por su procedencia social o cultural, o por razones de género, de creencias u otras características de índole personal.

El acceso a la formación inicial del profesorado

En esta cuestión hay un amplio debate asociado al momento mismo en que las y los aspirantes a docentes solicitan plaza en los estudios correspondientes. Hay países (como Finlandia) donde se ha optado por fórmulas de selección previa para acceder a las facultades de educación, que ofrecen un número cerrado de plazas, ajustado a las necesidades futuras de docentes en las diferentes etapas y especialidades, de modo que el número de titulados se aproxime al máximo al número de docentes que vaya necesitando cubrir el sistema educativo en su conjunto (Rivero Ortega, 2015).

Se suele argumentar que este sistema contribuye a garantizar un profesorado que, por haber sido seleccionado entre el “mejor” alumnado, va a prestigiar la función docente, como plantean Esteve (2006) o Whelan (2009). Esta, de hecho, era una de las conclusiones del estudio de McKinsey (2007), donde se sostenía que para conseguir tener los mejores docentes era conveniente seleccionar a los mejores estudiantes para una futura carrera docente, de forma que la selección preceda a la formación inicial.

No obstante, en la mayoría de países europeos el acceso a la formación inicial del profesorado se rige por los requisitos generales que se exigen para acceder a la formación superior. Solo un tercio de los países europeos establece métodos de selección específicos para el acceso a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica o la realización de una entrevista, en la que se valoran factores psicológicos y pedagógicos (Blanco & al., 2016; Sureda, Oliver y Comas, 2016).

En nuestro contexto parece más oportuna esta segunda opción por diversas razones: a) es difícil establecer una planificación de plazas ajustada a las necesidades de docentes, dada la libre creación de centros privados y la

existencia de un amplio porcentaje de ellos (concertados o no); b) la elección de la carrera docente a los 18 años puede ser prematura y seleccionaría doblemente al alumnado, que ya debe superar la prueba de acceso a la universidad; c) la “nota de corte” junto a las plazas ofertadas en las distintas carreras funcionan de hecho como “*numerus clausus*” en el acceso a la Universidad, y los cinco años de duración del Grado que aquí se plantea ya funcionaría como un elemento de (auto)selección; d) se daría pie además para que la selección la hagan los centros universitarios (incluidos los privados) con “*criterios propios*” poco objetivos; y e) sacar mejor calificación en una prueba selectiva inicial no implica per se llegar a ser mejor docente.

No obstante, consideramos que se deben arbitrar mecanismos y actuaciones decididas para incrementar el prestigio social de la profesión (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013a; 2013b) y así conseguir atraer a los estudiantes más capacitados y más preparados para desempeñar una profesión que influye tan poderosamente en el desarrollo de las futuras generaciones (Imbernon & Colen, 2014). Se recuerda, en este sentido, que lo que dignifica una profesión son sus condiciones laborales y los recursos que destinan las administraciones. Los estudios de Eurydice 2013 y 2015, y la propia Comisión Europea (2013), así lo señalan, recordando que la profesión docente ha perdido su poder de atracción a la hora de que los potenciales docentes más prometedores la elijan debido al declive en su prestigio, al deterioro de las condiciones laborales de los docentes y a sus relativamente bajos sueldos en comparación con otras profesiones análogas (Park & Byun, 2015). Por lo tanto, si no se mejoran las condiciones profesionales de los docentes de forma sustancial, mal podemos pretender que aspiren a la docencia estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión (Vaillant & Manso, 2012; OCDE, 2014), como sucede en Finlandia (Sahlberg, 2011).

Acceso a la función pública docente

Una vez superada la formación inicial, se plantea la cuestión del acceso al ejercicio efectivo de la docencia, que en nuestro contexto se suele vincular a la obtención de un puesto de trabajo *fijo* en la mayoría de los casos, al menos en la red pública de centros educativos.

Se suele dar por sentado que los centros privados pueden elegir a su personal docente con criterios propios, siempre que cumplan con los requisitos exigidos por la administración educativa para este tipo de centros. Pero eso no debería ser así en los centros privados concertados, dado que

estos se financian con recursos públicos, y por tanto su profesorado debe cumplir con requisitos y condiciones laborales equiparables, incluyendo el acceso a la docencia.

Entendemos que el sistema de selección más adecuado para acceder a un puesto de trabajo docente, en los centros educativos públicos y en los centros privados sostenidos con fondos públicos, debería consistir en una prueba de acceso habilitante, una vez superada la formación inicial. Se trataría de una prueba objetiva con tribunal evaluador, pero muy distinta del actual modelo de concurso-oposición, con la finalidad de darle un carácter mucho más ligado a la práctica docente. A diferencia del modelo de concurso-oposición actual, la prueba estaría más centrada en aspectos relacionados con la práctica docente: metodologías, procesos de evaluación, atención a la diversidad del alumnado, y gestión de aula y centros. Por otro lado, en el resultado final de la prueba se debería tener en cuenta de forma ponderada la calificación media de la fase de formación inicial, como reconocimiento al esfuerzo realizado durante los cinco cursos del grado universitario.

Esta prueba vendría a cumplir la función de “habilitación” para ejercer como docente en todos los centros sostenidos con fondos públicos (es decir, también se exigiría para la enseñanza concertada). Y según los resultados obtenidos por cada aspirante, serviría para obtener una plaza de docente (en prácticas), o bien para permanecer en “lista de espera”.

Conviene dejar claro que una vez obtenida la habilitación para acceder a una plaza de docente, no sería necesario volver a presentarse, aunque se podría hacer voluntariamente para mejorar resultados (como se hace, por ejemplo, en la prueba de acceso a la Universidad).

Inserción en la profesión docente

El primer destino de un nuevo docente, una vez terminada su formación inicial, es un momento especialmente importante para su motivación, rendimiento y desarrollo profesionales (UE, 2009a).

Es justo esta fase de inducción o incorporación a la función docente la que se viene asociando a modelos diferentes del que exponemos, se trate del “DIR” o del “MIR educativo”, que supondría un período de formación práctica en el puesto de trabajo (de dos o tres años, según las propuestas que se han difundido), tras un proceso de selección inicial y que, una vez superado este “DIR”, requeriría pasar por otro sistema de selección final parecido, si se quiere obtener una plaza como docente, al menos en la educación pública.

Nada que ver con la propuesta que aquí defendemos. Aunque compartimos la necesidad de que la inserción laboral del docente novel se plantee como una transición entre la fase de formación teórico-práctica requerida en su titulación y el ejercicio pleno de la profesión docente. Pero ello no debería suponer multiplicar los filtros en una especie de carrera de obstáculos, pasando por un período de “formación en prácticas”, que puede suponer trabajar en condiciones precarias y sin garantía alguna de obtener posteriormente un puesto de trabajo.

Por eso planteamos esta etapa de iniciación en la función docente como una fase estructurada que debe incluir formación adicional y apoyo para las y los profesionales recién incorporados, centrándose en proporcionar ayuda personalizada y asesoramiento, como sucede casi en dos tercios de los Estados miembros con programas de inducción, al final de los cuales son evaluados para poder continuar como docentes (Eurydice, 2015).

En Europa la duración habitual de esta fase como profesorado en prácticas es de un año, aunque en algunos países dura dos años (Blanco & al., 2016). Por eso consideramos adecuado proponer que esta etapa debe durar “al menos un año”, dejando abierta la posibilidad de ampliación de la fase de prácticas a dos años, a fin de poder evaluar mejor las capacidades y cualidades de los docentes en prácticas.

Esta etapa debería tener algunos elementos de apoyo (siguiendo modelos internacionales, Eurydice, 2015) para que se efectúe de forma adecuada: reducir la carga docente tanto del profesorado novel, como de su tutor, para contar con horario de dedicación a las tareas de formación, tutorización, etc.; entrar en otras aulas con buenas prácticas para observar y conocer cómo trabajan docentes experimentados y reconocidos; mentorización a través de la figura de profesor/a mentor/a, cuya función, como experto con más capacidades profesionales tras años de experiencia, sea la integración del profesorado novel en todos los aspectos de la dinámica escolar, especialmente, en el desempeño de la docencia (Athanasos & al., 2008; Novoa, 2009; Ezer, Gilat & Sagee, 2010), así como asumir la responsabilidad compartida de las clases correspondientes al docente novel (Terigi, 2009; Velaz de Medrano, 2009; Marcelo, 2009; Ingersoll & Strong 2011; Ruiz Valle, 2014).

Esta fase de docente en prácticas, que debe ejercerse en las mismas condiciones laborales que el resto del profesorado, debería servir para comprobar las capacidades y actitudes del docente novel para desenvolverse con el alumnado, y también para tener la oportunidad de aprender de la experiencia práctica. Ello implica realizar una evaluación que permita

certificar el grado de dominio de la profesión, a cargo de una comisión plural con participación del centro o centros de referencia.

Conviene recordar por último que el sistema de acceso a la función pública docente (y al funcionariado en general) también establece un período de un año de docencia en prácticas, para el profesorado que aprueba las oposiciones y obtiene plaza. Y eso, aunque en la mayoría de los casos ya hayan ejercido como docentes interinos; pero lo realmente grave es que carecen de apoyo o seguimiento alguno real durante ese período.

Límites y perspectivas de futuro

Resulta cada día más necesario introducir reformas sustanciales en la formación inicial y el acceso a la función docente, de modo que se garantice en todo caso un adecuado equilibrio entre la formación disciplinar, la pedagógica y la práctica. La complejidad de los escenarios de aprendizaje contemporáneos, multiculturales y socialmente muy diversos, así como la propia naturaleza compleja del conocimiento de hoy en día, exigen un profesorado muy bien dotado en capacidades pedagógicas.

Las propuestas y medidas que aquí se han planteado tienen la virtualidad de poder utilizarse para iniciar y animar un debate más amplio; debate que debería tener como objetivo final la elaboración de un verdadero plan de mejora de la formación inicial de los Grados de Infantil y Primaria y de cambio sustancial en la de Secundaria. Así como para el replanteamiento del acceso y la fase de inducción a la función docente. Estas propuestas pueden constituir una base para plantear, debatir y desarrollar todas estas cuestiones de forma participativa. El propósito sería acordar con las organizaciones de la comunidad educativa y los grupos parlamentarios un plan de reformas consensuado, riguroso y operativo que pudiera ser el inicio de futuras actuaciones encaminadas a la mejora de la formación inicial del profesorado y del acceso a la función docente.

Referencias bibliográficas

Alsina, À. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en Educación Matemática a la formación del profesorado. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (eds.). *Investigación en Educación Matemática XIII* (119-127). Santander: SEIEM.

- Alsina, À. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 27-37.
- Apple, M. (2011). Global Crises, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 222-234. doi: 10.1177/0022487110385428
- Athanases, S., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Co.
- Blanco López, J.L.; Miguel Pérez, V.; Vázquez Aguilar, E.; Arias Bejarano, R. (2016). *La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente*. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 68–89 doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an over view of policy issues*. Bruselas: European Commission. Directorate-General for Education and Culture. ET2020 Working Group on Schools Policy. Recuperado de <https://goo.gl/zWDqWz> 07/02/2017.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- COM [Comisión de las Comunidades Europeas] (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Ref. COM (2007) 392 final. Recuperado de <https://goo.gl/L7viRQ>, 07/02/2016.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://goo.gl/pvHMTg>, 30/08/2017.
- COOK, T. & REICHARDT, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. A changing policy landscape. En L. Darling-Hammond & A. Lieberman (eds.). *Teacher Education around the World* (130-150). Nueva York: Routledge.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*. 340, 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://goo.gl/MLGoJu>, 14/06/2018.
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://goo.gl/etxpYG>, 14/06/2018.
- Eurydice (2015). La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://goo.gl/owPGgk>, 14/06/2018.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sargee, R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Fernández Enguita, M. (2017). Reforzar y revalorizar la profesión. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://goo.gl/bak7CP>, 07/04/2017.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2013a). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Fundación Europea Sociedad y Educación (2013b). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad. Hallazgos principales*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Hammerness, K., van Tartwijk, J. & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands. En L. Darling-Hammond & A. Lieberman (eds.). *Teacher Education around the World* (44-65). Nueva York: Routledge.
- Hudson, B., Zgaga, P., & Astrand, B. (2010). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and Opportunities*. Ljubljana: Umeå School of Education, Umeå University.
- Humphrey, D.C., Wechsler, M.E., & Hough, H.J. (2008). Purchase Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. *Teachers College Record*. 110 (1), 1-63.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernon, F. & Colen, M.T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*. 24, 265-284.
- Imbernon, F.; Sacristán, G.; Rodríguez, C. & Sureda, J. (2018). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. *Foro de Sevilla: Por Otra Política Educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/ewkvH5>, 10/05/2018.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. En L. Darling-Hammond & G. Sykes. *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy* (54-86). San Francisco: Jossey Bass.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101.
- Laukkanen, R. (2013). Es nefasto elegir a los profesores mediante un examen. *El País*, 14 de marzo. Recuperado de <https://goo.gl/HQCmSz>, 11/04/2018.

- Lorenzo, J.A.; Muñoz, I.M. & Beas, M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Mainer, J. (2018). El sujeto docente y su construcción. Aproximación sociohistórica a la formación del profesorado desde el presente. *Fórum Aragón*, 23, 19-25. Recuperado de <https://goo.gl/wMvoD5>, 17/04/2018.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Cide.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International.
- Marcelo, C., Mayor, C. & Murillo, P. (2009). Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. *Profesorado*, 13(1), 4-5.
- Martínez Bonafé, J. (2013). Las Reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 89-102.
- Mccaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Monica: RAND Corporation.
- McKinsey (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Company.
- Mckinsey (2010) *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Sumario ejecutivo en español del informe Recuperado de <https://goo.gl/PPS39b>, 08/12/2016.
- Mourshed, M.; Chijioke, CH. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado de <https://goo.gl/nZZd17>, 08/12/2016
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OCDE (2014). *Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OCDE.

- Park, H. & Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59 (3), 523-549.
- Pérez Gómez, Á. I. & Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19 (1), 67-83.
- Prats, E. (2016). La Formación Inicial Docente. Entre Profesionalismo y Vías Alternativas: Mirada Internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33. doi: 10.13042/Bordon.2016.68202
- Rivero Ortega, E.V. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. Madrid: INAP.
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sahlberg, P. (2011). *Finish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2012). Teachers and teacher education in Finland. En L. Darling-Hammond & A. Lieberman (eds.). *Teacher Education around the World* (1-21). Nueva York, Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez Piquero, J. (2015). *Igualdad, Mérito y Capacidad en el Acceso a la Función Pública Docente no Universitaria*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Spendlove, D., Howes, A. & Wake, G. (2010). Partnerships in Pedagogy: Refocusing of Classroom Lenses. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-77.
- Sureda Negre, J.; Oliver Trobat, M.F. & Comas Forgas, R.LI. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 155-168.

- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 33-58.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.
- TALIS (2013). *The Teaching and Learning International Survey: main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Paris: OCDE.
- UE (2007). *European Commission Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas: European Commission.
- UE (2009a). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n.º 302/04, de 12 de diciembre de 2009.
- UE (2009b) Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n.º 119/6, de 28 de mayo de 2009.
- Vaillant Alcalde, D.E. & Manso Ayuso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Valle López, J.M. (2012). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 141, 32-50.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <https://goo.gl/KS2eSc>, 27/05/2018.
- Vizek Vidovic, V. & Domovic, V. (2008). Researching Teacher Education and Teacher Practice: the Croatian Perspective. En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions* (303-312). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Fórum Aragón*, 23, 8-11. Recuperado de <https://goo.gl/wMvoD5>, 17/04/2018.
- Whelan, F (2009). *Lessons learned: how good policies produce better schools*. Londres: Fenton Whelan.
- Wideen, M. F. & Grimmett, P. P. (1997). Exploring futures in initial teacher education – the landscape and the quest. En A. Hudson & D. Lambert (eds.). *Exploring Futures in Initial Teacher Education* (36-52). Londres: Institute of Education.
- Wildman, T. (1989). Teaching and Learning to Teach: The two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 89(4), 471-494.
- Wilson, G. & I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361. doi:10.1016/j.tate.2005.11.006
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*. 61 (1-2), 89-99.