

El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia

Bolívar Botía, Antonio; Pérez-García, Purificación

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bolívar Botía, A., & Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

EL COMPROMISO Y LA ÉTICA PROFESIONAL EN EL ACCESO A LA DOCENCIA

COMMITMENT AND PROFESSIONAL ETHICS IN ACCESS TO TEACHING

Antonio Bolívar^{1,a} , Purificación Pérez-García^{1,b} 

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

✉ ^aabolivar@ugr.es

✉ ^bmpperez@ugr.es

Recibido: 29/09/2022; Aceptado: 14/10/2022

Resumen

Este trabajo¹ tiene por objetivo analizar el lugar que deben tener en el Acceso a la Profesión Docente (APD) dimensiones actitudinales como el compromiso y la ética profesional. Debidamente planteado, creemos que hemos de reflexionar -al menos- sobre tres grandes cuestiones: sentido y fundamentos (a modo de “background” o “rationale”) que conlleva esta cuestión; su lugar -como dimensión destacable- en el Marco de Competencias Docentes; y -en tercer lugar, más ampliamente- formulamos una revisión de la propuesta de APD, que ha defendido la Conferencia de Decanos/as de las Facultades de Educación, de evaluación para la profesión docente de estas dimensiones complejas y dónde debe situarse tal evaluación (si al ingreso en el grado o, como defendemos algunos, a la salida: es decir, durante los años del grado o en el ingreso definitivo en la profesión). Estas dos últimas forman parte justo de las dos primeras propuestas de entre las 24 proposiciones del Ministerio.

Palabras clave: compromiso; ética profesional; formación inicial; acceso a la profesión docente; competencias docentes.

¹ Proyecto de investigación: Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Generación de Conocimiento. Referencia: PID2021-129018NB-I00. Título: La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis



Abstract

This paper aims to analyze the place that attitudinal dimensions such as commitment and professional ethics should have in Access to the Teaching Profession (ATP). In this regard, we believe there is a need to reflect on at least three main issues. First, we need to consider the meaning and rationale (as a "background" or "rationale") of this question. Second, we need to think about the place of these important dimensions within the Framework of Teaching Competences. And third, (and more broadly), we have reviewed the ATP proposal, which has been supported by the Conference of Deans of Faculties of Education for the assessment of these complex components of the teaching profession, and we consider where such assessment should be placed (whether at initial entry into teacher training or, as some of us advocate, at exit i.e. upon graduation or entry into the profession). The latter two issues are addressed in the first two of the Ministry's 24 proposals.

Keywords: commitment; professional ethics; initial teacher training; access to teaching; teaching competences.

1. EL COMPROMISO ÉTICO EN LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

El compromiso y la ética profesional forman parte del núcleo del ejercicio profesional docente y no puede ejercerse adecuadamente sin ellos. En términos fuertes, no basta sólo “saber” desempeñarla, sino también “*querer desempeñarla*” conforme a la ética de la profesión. Y esta ética no sólo se limita a valores cívicos o éticos, sino principalmente al compromiso de sacar adelante a todos los alumnos, particularmente a aquellos más desfavorecidos. A nivel internacional, numerosos estudios ponen de manifiesto que el ejercicio docente conlleva un *ethos* profesional de los profesores. Como se evidencia en una de las más extensas y recientes revisiones, *The International Handbook of Teacher Ethos* (Oser, et al., 2021), el *ethos* es la piedra angular de la profesionalidad de los profesores. En su colaboración, Buxarrais (2021), que lleva años trabajando esta dimensión en la enseñanza, defiende que existe una “clara superposición entre la identidad profesional y la identidad moral”, dado que los conocimientos y competencias docentes deben ponerse al servicio de objetivos morales. Por ello, la enseñanza debe entenderse como una profesión con vocación, y más aún, como una profesión de valores. Sin embargo, como reconoce la autora, lamentablemente, “la formación de los profesores rara vez les prepara para educar en valores, y sin esta competencia clave no será posible una construcción integral del *ethos* docente” (pp. 141-142).

Por eso, se ha resaltado suficientemente que la educación y el ejercicio docente, más allá de instructor de los conocimientos, comporta una dimensión de compromiso, pasión, empatía, cuidado; en suma, que una buena educación no puede conseguirse al margen de un compromiso ético y moral del profesorado, por sacar adelante a todo el alumnado. Como resume bien Day (2021, p. 176) en sus años de trabajo sobre esta temática:

Los profesores que están comprometidos, con un propósito moral, son aquellos que tienen la convicción permanente de que pueden marcar la diferencia en la vida y los logros del aprendizaje de los alumnos (eficacia y agencia) a través de lo que son (su identidad), lo que saben (conocimientos, estrategias, habilidades) y cómo enseñan (sus creencias, actitudes, valores personales y profesionales que se expresan en sus comportamientos en la práctica).

Es evidente que el docente actualmente tiene que ser, en primer lugar, un educador, no sólo de la materia o ámbito que imparta, sino procurando también extender las capacidades intelectuales, imaginativas, investigadoras y críticas de sus alumnos y alumnas y estimularlos a cuestionar sus valores personales y sociales más generales. Además, hoy entendemos que este componente no puede ejercerse individualmente en el aula, sino que requiere una actitud colegial para trabajar con un equipo de personas y en un contexto específico. En este sentido, Day (2006) habla de “comunidades de práctica apasionadas” (pp. 112 y ss.), recogiendo todo lo que hoy sabemos del trabajo en colaboración y colegialidad.

En consecuencia, como defendíamos en otro lugar (Bolívar, 2017), las facultades universitarias tienen, pues, una responsabilidad en educar a los futuros docentes como ciudadanos activos, comprometidos en el servicio a otros y en la mejora de la comunidad, lo que supone -conjuntamente- reconocer la obligación de que ciertos valores (morales y cívicos) deben estar explícitamente en los objetivos y prácticas de la institución, al tiempo que estimularlos y requerirlos en su alumnado. Forma, entonces, parte de las Facultades de Educación fomentar un conjunto de valores (preocupación y cuidado por los otros, empatía, compromiso) y actitudes propios de la ética profesional de un buen docente. Hoy sabemos, como decía Day (2006), que:

[...] los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo con niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, estos signos manifiestos de la pasión se sustentan sobre unos fines morales claros que van más allá de la implementación eficiente de los currículos establecidos. Los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos (p. 10).

En nuestro país, llevamos una década con la preocupación por reactivar el impulso ético y la pasión por enseñar, como núcleo de la actividad del docente. Pero también, preciso es reconocerlo, no hemos encontrado la forma o “tempo” oportuno de llevarlo a cabo. Un liberalismo, mal entendido, muy presente aun en la docencia universitaria, ha hecho creer que basta limitarse con transmitir el conocimiento, dada la autonomía moral del profesorado y estudiantado (ya con mayoría de edad), ante los cuales la Universidad debe permanecer neutral, sin interferir en los comportamientos, por detestables que pudieran ser (Bolívar, 2017). Esta creencia ilustrada (“el saber, por sí mismo, forma”) ha quedado de diversos modos cuestionada y la tornan ilusoria el “currículum oculto” o silenciado, que transmiten los nuevos medios y redes sociales.

Además de la docencia y la investigación, la *tercera misión* de la Universidad es preparar ciudadanos comprometidos socialmente y profesionales. Las competencias técnicas profesionalizadoras deben, pues, vincularse con una formación en valores éticos. De hecho, el Proyecto Tuning, que ha orientado en gran medida el diseño de los Grados, entre las competencias profesionales, incluía el “compromiso ético”. Si todo profesional, para serlo, debe contar con una ética profesional, máxime en el caso de los educadores, lo que se requiere es formar profesionales competentes y ciudadanos responsables socialmente.

En otro momento (Bolívar, 2017), defendíamos que una *formación integral* de los profesionales –por parte de la Universidad– debiera incluir, al menos, tres grandes componentes:

- a) conocimientos especializados del campo en cuestión,
- b) habilidades y competencias técnicas de actuación, y
- c) un marco de conducta en la actuación profesional, que proporcione instrumentos y claves relevantes para tener criterios propios y capacidad de elección.

Los practicantes de una profesión deben desarrollar una comprensión moral que pueda dirigir y guiar su práctica. Por eso, entre las perspectivas actuales en la educación de profesionales (Martínez et al., 2021) está el papel que deba tener un carácter y formación ética y moral, dado que su práctica debe estar guiada por una comprensión moral. Los conocimientos y competencias precisan ser mediados por una matriz ética. Si es así, ello fuerza a preparar a los profesionales, y especialmente a los educadores, a comprender las complejidades éticas y morales de su papel, para tomar decisiones informadas en su práctica profesional. En un horizonte de incertidumbre y complejidad, en el que se van a mover los futuros docentes, es preciso incorporar el desarrollo de competencias sociales y emocionales como parte de su profesionalidad. Como hemos defendido en otro lugar (Pérez-García, 2021, p. 19)

Sin descuidar la formación a lo largo de todo el periodo formativo, el periodo de capacitación práctica, el Prácticum o las prácticas externas, sería ese momento idóneo para diseñar tareas que estimulen la reflexión, la ética y la crítica, pues es un periodo en contacto directo con el ejercicio de la profesión. El

tiempo que se dedica a esta tarea en la universidad española, en los grados de educación, oscila desde los 24 hasta los 44 créditos.

Nos preocupa, por tanto, la enseñanza de una ética profesional que consista en proporcionar criterios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral en la formación inicial de los profesionales y crear un “ethos” o cultura profesional propia de la profesión.

2. LA DIMENSIÓN ÉTICA-MORAL EN EL MARCO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Frente a otros países, no contamos con un Estatuto de las profesiones docentes y, como base, un código ético de la docencia. Desde la primera propuesta (1987-88) de un Proyecto de Estatuto del Profesorado, que provocó la mayor huelga general del profesorado (particularmente de Enseñanza Media), la retirada del Estatuto (y el cese del Ministro Maravall, julio 2008); muchos intentos, fracasados o abandonados (por los problemas que pueden ocasionar su acuerdo), nos han dejado sin una estabilidad y presencia, al arbitrio de las regulaciones cambiantes según las reformas y cambios sucesivos de gobiernos.

Desde una cierta coherencia, dentro de las 24 propuestas”, la primera es elaborar un “*Marco de Competencias Profesionales Docentes*”, que aporte coherencia y arquitectura a todas las restantes, a acordar y consensuar con los agentes, al tiempo que le dé sentido a las decisiones o propuestas posteriores, con todos los complejos procesos que puedan suponer. Este Marco, a consensuar con toda la Comunidad Educativa, entre otros, debiera ser la base que guíe y oriente los procesos de formación, selección, evaluación para el desarrollo profesional. No obstante, como señala [Fernando Trujillo \(2022\)](#), desde su experiencia, “si el Marco es un antecedente para todas las demás propuestas (y si este Marco aún no existe), entonces todas las propuestas se plantean para una futura legislatura: no habría tiempo suficiente para desarrollarlas en el mandato del actual Gobierno de España”.

En él, sin duda, la ética profesional docente debe tener un lugar/apartado en un marco general. Como otros Marcos en el ámbito internacional, se sugiere que se compondrá de “Áreas” (conjunto de competencias desarrolladas en el desempeño docente que comparten un elemento común), compuestas -a su vez- por un conjunto de competencias profesionales docentes, con sus posibles niveles de desempeño y estipulados en sus correspondientes descriptores. Al respecto, los *futuros maestros*, son responsables de *formar a futuros ciudadanos* comprometidos, responsables, empáticos, creativos, innovadores y solidarios.

En otros países, de hecho, así sucede. Así el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) de Chile, establecido en 2004 y revisado y actualizado en 2021 ([Consejo Nacional de Educación, 2021](#)), para incluir los nuevos modos de comprensión de la enseñanza, incluye un *Dominio D: Responsabilidades Profesionales*, que contempla: Ética profesional; Aprendizaje profesional continuo; y Compromiso con la mejora continua de la comunidad escolar. De modo similar, en Perú el *Marco para el Buen Desempeño Docente* ([Ministerio de Educación, 2012](#)) incluye un dominio 4 “Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente”, que comprende como competencias el ejercicio de la profesión con responsabilidad profesional y “desde una ética de respeto a los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social”.

En otros casos, como los *Estándares profesionales* de Gales, los valores y disposiciones no forman un dominio independiente, sino que están en el núcleo o centro de los cinco dominios

(Enseñanza, liderazgo, aprendizaje profesional, innovación y colaboración). Por su parte, en los estándares profesionales de Ontario, elaborados por el *College of Teachers*, los estándares Éticos para la Profesión Docente representan una visión de la práctica profesional. En el centro de una profesión docente fuerte y eficaz está el compromiso con los estudiantes y su aprendizaje. Los propósitos de estos estándares éticos son, entre otros, inspirar a los miembros a reflexionar y mantener el honor y la dignidad de la profesión docente, identificar las responsabilidades y los compromisos éticos en la profesión docente, guiar las decisiones y acciones éticas en la profesión docente; y promover la confianza del público en la profesión docente. Los delimitan como: cuidado (*care*), confianza (*trust*), respeto e integridad.

Otro asunto, no menor para su posterior consenso y aceptación, es quién/es formulan una primera propuesta (Comisión Técnica) y quiénes deben aprobarla. En nuestro caso -creemos- el Consejo Escolar del Estado, como en Chile y Perú que lo fueron por los respectivos Consejos Nacionales de Educación, en los que están -como en España- representados todos los sectores.

Entre otras, dos cuestiones se plantean: si este Marco se queda solo como una enumeración de código deontológico, como enumeración o imposición rígida de criterios o normas a seguir, con escasa operatividad, o -más bien- como una guía efectiva para el Acceso a la Profesión Docente, para el propio Modelo de Formación y, más ampliamente, para el desarrollo y carrera profesional.

Entrar en la “carrera profesional” a modo de Estatuto del Profesorado, ya varias veces intentado (1987/88, 2006/7), como comentábamos anteriormente, ha sido sucesivamente aplazado por las reacciones adversas que ha suscitado. Como tal, este es un terreno “minado” que ha hecho que, desde el comienzo de la democracia, se haya sentido la necesidad de un Estatuto del Profesorado que establezca una carrera profesional docente, pero a la vez se haya convertido en un asunto sucesivamente aplazado.

3. ÉTICA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La tercera cuestión es la posible evaluación para la profesión docente de la dimensión actitudinal y si debe situarse, como defiende la Conferencia de Decanos, al inicio de los estudios de Grado o, como defendemos, mejor durante el Grado o en el ingreso definitivo en la profesión.

3.1. En el ingreso a la Profesión Docente

Sin duda, robustecer y cambiar la imagen de la profesión docente, aparte de otros factores externos, pasa por alterar el sistema de acceso a los estudios de Grado y Máster, la Formación inicial, el acceso a la profesión docente y la propia formación permanente, dentro de un proceso de carrera profesional, como ha demandado la [Conferencia de Decanos de Facultades de Educación \(2017\)](#). *Atraer, retener y desarrollar buenos profesores* se titulaba un buen informe sobre el tema de la OCDE de 2005. Atraer a los mejores estudiantes de cada generación a estudiar la carrera docente; de otra parte, mejorar la calidad de las carreras que conducen a la enseñanza y, en tercer lugar, unas políticas de desarrollo profesional orientadas a la mejora efectiva para los que se encuentran ejerciendo. Como reconoce y constata el Informe España 2050 ([Gobierno de España, 2021](#)),

El problema empieza desde el inicio. El grado de Magisterio es, desde hace décadas, uno de los menos exigentes del mapa español de titulaciones universitarias, algo que contrasta con la situación de otros países, donde este es uno de los grados de más difícil acceso y consecución. Lo mismo ocurre en la

educación secundaria. En España, los mejores graduados no suelen perseguir una carrera docente en colegios o institutos, sino que se inclinan mayoritariamente por otras salidas profesionales en el sector privado o la investigación universitaria (p. 102).

El sistema de selección (y formación inicial) determina y condiciona la imagen social del profesorado que queremos. Asociada a la selección en la profesión, aparecen ideas como: extender la prueba de acceso en todo el Estado para garantizar una mejora de la profesionalización docente; equilibrar de forma más racional la relación entre oferta y demanda; y resolver las resistencias entre Universidad y Administración educativa. Además de toda la literatura, en España se estaría de acuerdo en que el mejor plan de formación de maestros fue el *Plan Profesional del Magisterio* de 1931, pero era selectivo (además de cursado el Bachillerato completo, realizar un examen de ingreso-oposición que garantizaba al futuro alumno la obtención de un puesto de trabajo). Por primera vez se exigen idénticos requisitos que para ingresar en la Universidad: bachillerato superior y dieciséis años cumplidos. Además, hay que superar una dura prueba de acceso con *numerus clausus* y, después, aprobar tres cursos de metodologías o didácticas (enseñar a enseñar) tras los que se lleva a cabo una prueba de conjunto en la misma Normal. A continuación, se realiza un año entero de prácticas al frente de un aula, pagadas en condición de alumno-maestro y supervisadas por la inspección educativa. Finalizadas de manera satisfactoria, se accede al funcionariado. Sin oposiciones ni ninguna prueba adicional.

Es obvio que, si queremos dedicar todas las energías en preparar a las mejores docentes y hacer atractivo su ingreso, no puede ser para todos. En nuestro contexto, esto mismo tendría graves problemas no sólo políticos, sino también para las propias Universidades y Facultades (su profesorado actual se vería gravemente mermado). En nuestro ámbito, seleccionar a los mejores no puede limitarse a los mejores expedientes, otros factores de compromiso, ética profesional, etc. son cruciales en el ejercicio de la profesión. Pero determinarlos y, sobre todo, evaluarlos no es tarea fácil. En cualquier caso, todo ello redundaría en una mejora sustancial de la educación, que se pretende, aunque pondría en jaque la función social de la Universidad.

Sin embargo, en los mejores tiempos, en los que se gozó de un amplio consenso social (Bolívar, 2012), todo quedó oscurecido con la crisis económica y los recortes de 2010. El posible pacto se fue al traste. Así también se planteó con el equipo liderado por José Antonio Marina (Marina et al., 2015) con el *Libro blanco de la profesión docente*. La última esperanza que nos quedaba del Pacto Educativo para acometer la prometida reforma docente, que permita contar con los mejores docentes, se fue a la deriva. Al final, con una mirada corta, se han ido imponiendo razones políticas o económicas, quedando relegada como tantas otras “buenas nuevas” en educación.

No bastan las pruebas generales de acceso (EvAu), sino además otras cualidades o competencias. Todo ello contribuye decididamente a otra imagen de la profesión: una profesión se caracteriza por los que acceden a ella, como sucedió con el referido “Plan profesional”. La Conferencia Nacional de Decanas y Decanos lleva tiempo reivindicando, entre otras medidas, establecer mecanismos que eviten que los estudiantes accedan a los grados de Educación Infantil y Primaria por no poder hacerlo en otros grados o titulaciones. Es cierto que en los últimos años se ha incrementado la nota de acceso (al menos en las Universidades Públicas), pero aun así es insuficiente. Se argumenta en el Documento de las 24 medidas (p. 8), sin referencia alguna, que “en los últimos años se ha iniciado una corriente que apuesta por establecer una prueba de acceso con el objetivo de asegurar que los alumnos disponen de las capacidades iniciales que permitirán el desarrollo de las habilidades docentes necesarias para garantizar la calidad en el ejercicio profesional”. Pero, no sólo ha sido “una corriente”, como la

propuesta de la Conferencia de Decanas/os, sino también experiencias prácticas (Universidades de Cataluña y de las Islas Baleares).

Según este diagnóstico compartido, que recoge la Propuesta 2, se constata *escasa competencia lingüística* de los estudiantes que acceden a los grados de Educación Infantil y Primaria, así como déficits en un *perfil más científico (pensamiento lógico-matemático)*. Como tal, entre las 24 medidas, se propone (*Propuesta de reforma 2*):

Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria, como requisito previo; especificando que “dicha prueba debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente recogidas en el marco de competencias profesionales docentes.

Es sobre este último aspecto sobre el que queremos centrarnos, sin desvincularlo del contexto general y específico en particular en que se inscribe. Sin duda, contribuiría a revalorizar la formación inicial del profesorado, rompiendo con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla. Contar con buenos profesores, por el contrario, requiere una rigurosa formación teórica y práctica. En lugar de un especialista de su disciplina, dicha profesionalización debe conducir a la de un profesional del aprendizaje.

La demanda que se produce es combinar en la formación inicial y en el acceso a la profesión docente, la formación teórica con el aprendizaje y ejercicio de la práctica profesional, dado que el acceso y la formación inicial del profesorado no puede limitarse a una preparación para una actividad técnico-práctica de la docencia, tiene que incluir otros componentes actitudinales y emocionales como hemos puesto de manifiesto.

3.2. Durante la formación inicial docente en el grado

Nos preguntamos si podemos realmente exigir estas “actitudes y competencias de la profesión docente” a quien desea hacer el Grado ¡antes de su propia formación inicial! Es decir, ¿no deberían ser estas actitudes y competencias de la profesión docente el resultado de la formación a lo largo de los cuatro años que dura el Grado, y no un prerrequisito para su acceso?

En cualquier caso, es obvio, pero es preciso recordar que, si queremos asegurar un profesorado de calidad, no basta asegurar unas condiciones “de entrada”, como un conjunto de competencias didácticas y conocimientos de la materia, “sino también poseer un compromiso permanente, sentido de la moral, identidad profesional positiva y capacidad de resiliencia emocional, además de una serie de cualidades intra e inter personales incluyendo la “empatía profesional” (Day, 2021, p. 184).

Existen propuestas a nivel nacional –ya mencionadas-, que están indagando sobre la mejora de la formación y el acceso a la profesión docente (Oliver, 2021), tales como la del Grupo Palma para la mejora de la formación inicial del profesorado, e igualmente el Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (Programa MIF) de Catalunya.

El Grupo “Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM)”, que ha dirigido Miquel Martínez, trabaja la formación inicial y la moral de los docentes. Ha liderado con el apoyo del Govern de la Generalitat y las universidades públicas y privadas de Cataluña la puesta en marcha del Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (Programa MIF) (Martínez, Prats y Marín, 2016) y cuyos resultados ya se pueden estudiar. La novedad consiste en introducir una *Prueba de Aptitud Personal (PAP)* para todos los estudiantes que deseen acceder a los grados de Educación Infantil y Primaria de las universidades públicas y privadas catalanas. Esta prueba evalúa la competencia comunicativa, el razonamiento crítico y

la competencia lógico matemática. Estando “en cartera”, pues hasta ahora, no se han atrevido a incluir la dimensión actitudinal o ética. No obstante, los responsables académicos de las facultades catalanas valoran muy positivamente la PAP y consideran que el perfil de los estudiantes ha mejorado mucho desde que se exige.

Mayores avances y experiencias se han podido desarrollar, por el llamado “Grupo Palma” en la Universidad de la Islas Baleares. Una Comunidad autónoma más pequeña, fruto de un Pacto por la Educación de las Illes Balears, que describen Oliver et al. (2020), con los problemas surgidos en el proceso de elaboración del pacto, implicando a las asociaciones profesionales y a la comunidad educativa. De hecho, ya llevan un proceso de varios años aplicándolas y se cuenta con un modelo de pruebas de admisión ad-hoc para el ingreso de alumnado a los Grados de Maestro (Oliver et al, 2021).

3.2.1. Exigencias de la ética profesional

Atrás queda la sorpresa y preocupación de Korthagen (2010), quien se asombraba de que las cualidades personales no fuesen tan debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado, prestando mucha más atención a otras competencias profesionales. Cuenta un experimento en el que en los congresos para profesores y formadores de profesores pide a los asistentes que piensen en un profesor realmente bueno del tiempo en el que ellos fueron alumnos y que nombren una característica esencial de ese profesor. Más del 90% de las respuestas son características personales (el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, la flexibilidad, la franqueza) y las denomina cualidades esenciales. Él apuesta por una “visión holística del profesor en la que los aspectos profesionales y personales de la enseñanza se observan desde una perspectiva integrada” (p. 94).

La calidad de la educación escolar depende de la calidad de los docentes, por tanto, hemos de cuidar al docente, en su etapa inicial como permanente, en todos los sentidos, académico y profesional, En lo que la comunidad científica insiste es en que los aspirantes a maestro, necesitan una capacitación que les permita ejercer la profesión al más alto nivel, siendo conscientes de que están comprometidos con un trabajo “socialmente transformador, crucial en la labor inacabable de humanizar a la humanidad” (Royo, 2017, p.170) y entendemos que el periodo de prácticas es el primer momento para ello. Este tiempo de contacto con el mundo laboral, en el cual el futuro docente habrá de desplegar las competencias adquiridas, así como aprender otras, será una etapa clave que hará que el estudiante se identifique con la profesión, sobreviva en ella en un futuro o, analizada su experiencia, abandone los estudios universitarios. Sabemos que “las creencias sobre la enseñanza y la función docente no cambian sensiblemente a lo largo de la formación inicial de los maestros en los grados” (Asensio y Ruiz de Miguel, 2017, p.88) si no se interviene sobre ellas. Todo será más fácil si las creencias iniciales coinciden o están en sintonía con el actual perfil docente que se requiere.

Para hacer el trabajo docente bien es necesario tener “un sentido positivo de la profesionalidad y de la identidad profesional que alimente, construya y sostenga su motivación” (Day, 2018, p.203), de modo que las características que deberían poseer los profesores inspiradores y efectivos, siguiendo este mismo autor, son: entusiasmo por la docencia, relaciones positivas con los niños, altos niveles de motivación y *compromiso* y *confianza* en el aula. En general, las competencias referidas a la dimensión emocional o de responsabilidad social se suelen situar en los últimos lugares. Pero no siempre lo que es, se corresponde con lo que debiera ser. Sea como fuere, este siglo exige un profesorado distinto con una formación distinta. En la sociedad global del conocimiento, existen expectativas muy

altas y sin precedentes para el desempeño de maestros y estudiantes. Hay un fuerte énfasis en asegurar que todos los estudiantes desarrollen habilidades del siglo XXI que los prepararán para plantear y resolver problemas, pensar creativamente y colaborar con otros para asumir desafíos que aún no se han determinado.

Los maestros deben conocer, saber y saber hacer, pero también es fundamental *querer saber y, sobre todo, querer hacer* –como ya hemos puesto de manifiesto-. Es sabido que se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se concede prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, o a los aspectos puramente cognitivos y no a los “*aspectos afectivos*”. Pero como afirman [Marina et al. \(2015\)](#) la profesión docente ha de reinventarse. No es una actividad que “cualquiera pueda hacer con unos pocos de conocimientos y de buena voluntad. Debe ser una profesión altamente cualificada”, porque tiene la responsabilidad de “formar a los ciudadanos éticamente responsables que una democracia necesita” (p. 7). En este siglo están irrumpiendo conceptos que no tan colateralmente se ubican bajo el paraguas de la ética y que, por supuesto, se conectan a la ética profesional docente. Nos referimos a:

A) La ética del cuidado

Entendemos que este concepto no lo podemos olvidar por el impacto que su desconocimiento pudiera producir en aquellos que están formándose para ser docentes. Los futuros maestros serán conscientes de que si las personas que forman parte de la comunidad educativa se sienten cuidados, es más probable que generen confianza en quien los cuida ([Louis y Murphy, 2017](#)). La ética del cuidado es entendida según los anteriores autores como una responsabilidad y una disposición de la persona, lo que ellos denominan “care about”. La ética del cuidado “nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” ([Gilligan, 2013, p. 34](#)). Sacar a la luz el valor del cuidado y de la empatía es “la liberación más radical de la historia de la humanidad” (p. 8).

B) La confianza o trust

El artículo de [Daly y Finningan \(2014\)](#), sostiene que la confianza se ha identificado como una de las normas afectivas más importantes que caracterizan a una comunidad. Plantean la confianza social como un elemento crítico en una organización saludable. Con este mismo argumento se pronuncian [Weinstein et al. \(2020\)](#), es decir, la confianza es un elemento clave, considerada como “el pegamento que une a las organizaciones y el lubricante que las mantiene en movimiento más rápido” (p. 66). La estructura y la calidad de las relaciones entre individuos, basadas en la confianza, determinan la forma, la difusión y el éxito de las estrategias de cambio.

Atendiendo a sus distintos contextos, toda escuela que aspira a cumplir adecuadamente su misión educativa, requiere cultivar una cultura de altos niveles de confianza entre los estudiantes, profesores y familias ([Tschannen-Moran, 2019](#)). Para lograrlo, especialmente cuando se trata de contextos complejos social y culturalmente, “las acciones deben hablar más fuerte que sus palabras”; por tanto, las actitudes, ejemplo y prácticas de los líderes escolares resultan fundamentales. “Quienes se ganan la confianza de los miembros de su comunidad escolar están mejor posicionados para llevar a cabo la compleja tarea de educar a grupos diversos de estudiantes, en un mundo altamente cambiante” (p. 193). Por ejemplo, se sabe que

la confianza colectiva entre el profesorado predice el rendimiento de los estudiantes en las escuelas primarias (Adams y Forsyth, 2013).

C) La responsabilidad personal

En el sentido de compromiso, concepto más cercano a “commitment” (actitud) que “engagement” (atención) (Klassen et al., 2013) y no rendición de cuentas *accountability*, como tradicionalmente se ha venido entendiendo la responsabilidad (Cáceres et al., 2021), donde el profesor es responsable de que sus estudiantes alcancen los estándares fijados por las autoridades, principalmente por presiones externas, frente a las internas (más vinculadas a la motivación interna y actitud o *commitment*). Los anteriores autores entienden que la responsabilidad personal es “el sentimiento de obligación y compromiso de los docentes frente a su tarea profesional” (p. 178). “En la medida que los docentes sostienen creencias orientadas a que ciertas labores son propias de su identidad docente, estarán más disponibles para asumirlas y evidenciar un compromiso comportamental con ellas” (p.178). Se han comprobado “asociaciones estadísticamente significativas entre el progreso y los resultados de los estudiantes y el compromiso individual y colectivo de los profesores” (Day, 2018, p.42). Se descubrió que la eficacia de los maestros es un factor de predicción significativo del compromiso de los estudiantes (Cinches et al., 2017). Dado que el compromiso de los estudiantes, puede predecirse mediante las variables de los maestros, es fundamental que nuestros futuros docentes sean conocedores de hasta dónde llega su impacto. Porque el contexto educativo creado por los comportamientos y actitudes de los profesores tiene un efecto profundo en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. De esta realidad han de ser conscientes los futuros maestros. Un maestro comprometido está disponible para “brindar apoyo al estudiante para realizar las tareas asignadas; ajusta la enseñanza para adaptarse al ritmo de los estudiantes; reserva tiempo para conocer las necesidades e inquietudes de los estudiantes [...]. El compromiso del maestro estimula el compromiso del alumno” (Cinches et al., 2017, p. 10). Sabemos, pues así lo demuestra la investigación, que “las actitudes y los niveles de motivación de los profesores se transmiten a sus estudiantes” (Klassen et al., 2013, p. 34).

Además de la ética del cuidado, la confianza y la responsabilidad personal, no olvidamos la dimensión personal-emocional. La enseñanza implica cantidades inmensas de trabajo en el aspecto emocional. Esos compromisos emocionales forman parte del yo esencial y profesional de los profesores. El Prácticum debe hacerse eco y hacer que el estudiante en prácticas sea consciente del papel del docente desde el punto de vista personal y profesional. La profesora Montero (1999) entiende que en la formación del profesorado se debía de incluir el estudio de “sí mismo”, del “conocimiento de sí mismo”, pues, esta medida “ayudaría a afrontar mejor con los factores de estrés vinculados a la tarea profesional de la enseñanza” (p.115). Rescatando la teoría de Imbernón (2020), el siglo XXI está configurando una nueva idea de ser profesor. Será una *persona* que participa de forma activa y crítica en su centro y que transmite a los futuros ciudadanos “unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario, respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc.” (p.61).

3.2.2. Mejor el foco en la finalización del grado

Pensar en el sistema selectivo MIR conllevaría cambiar la estructura de los grados, la forma de acceso a la profesión, las fases de desarrollo profesional, el acceso a la formación inicial, la salida laboral o el ajuste de la oferta y demanda real de mercado. Sin pensar mucho,

sabemos que habría que reducir el número de estudiantes que se admiten en las facultades de Educación. Además de asumir que el número de profesorado se reduciría, así como el número de estudiantes por grupo. ¿Estaría la Universidad dispuesta a rebajar la cuota de estudiantes? ¿Estarían los gobiernos dispuestos a poner trabas al derecho a la formación universitaria “para todos”? ¿Estarían dispuestos los departamentos a perder capital humano?

Merece la pena apostar por diseñar propuestas, independientemente de que no sepamos cuánto podrían durar. En esta línea, nuestra idea es que, ya que no podemos elegir a los que queremos que estén en nuestra facultad, asegurémonos que los que salgan lo hagan en la línea que proponemos. Afirmamos que no podemos “elegir” por dos razones: primera, porque los sistemas actuales son inviables por el número de estudiantes que acceden -325 en el grado de Educación Infantil y 520 en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Granada-, y que solicitan -más de 1000 en Infantil y más de 2000 en Primaria- en consecuencia, apostamos por otra opción. Sabemos que en las facultades de Educación de Cataluña se emplea una prueba escrita (¿eso sería viable en nuestro campus?) y en la Universidad de las Islas Baleares, además de una prueba escrita, los estudiantes se autopresentan en vídeo y también participan en entrevistas grupales bajo una temática (¿sería viable?). La segunda razón es que si nuestra escuela es inclusiva y nuestro discurso se argumenta en que todo el alumnado tiene cabida, ¿por qué aplicamos medidas selectivas para los docentes en el acceso al Grado sin darles la oportunidad de que adquieran las competencias para ser docentes? Pretenderemos formar maestros inclusivos cuando ellos mismos han sufrido un proceso selectivo.

Estamos de acuerdo en que no todo el mundo vale para la educación -igual que ocurre en otras profesiones-. Desde una política neoliberal se busca a los que parecen serían rentables. Es decir, se piensa en el esfuerzo económico de formar personas que después no ejercerán la profesión (Synar y Maiden, 2012). Aunque nosotros pensamos que sí ganamos y no sería una innovación fallida, porque serán ciudadanos que formarán parte de una sociedad más formada y preparada.

Nuestra propuesta está en sintonía con el lema de la Conferencia de Decanos quienes pretenden “atraer a los mejores y los más adecuados para ser docentes”, descartando políticas de selección bajo parámetros neoliberales o que se muestren inviables. Por ejemplo, recientemente, el 15 de noviembre se ha publicado (Gutiérrez, 2021) que la Conferencia de Decanos apuesta por controlar el acceso a la formación inicial evaluando las actitudes. Los problemas que surgen inmediatamente y que apuntan a la línea de flotación de la viabilidad son:

- a) Los instrumentos: test o entrevistas -como se hacen en las universidades privadas a nivel nacional e internacional-.
- b) La comisión de selección: quién la formaría, cuántas personas, profesorado novel, experto, qué departamentos, criterios de calidad del profesorado.
- c) El porcentaje de nota: cuánto el expediente, cuánto las actitudes.
- d) El volumen de solicitudes: se puede alcanzar la cifra de más de 3000 peticiones a resolver en un reducido periodo de tiempo.

Por tanto, nuestro planteamiento pretende *ser más inclusivo en el inicio, pero selectivo durante el proceso y al finalizar el periodo de estancia en el grado*. Sabemos que “el docente no nace, sino que se hace” (Korthagen, 2010; Manso, 2021), por tanto, hemos de dar la oportunidad de “que se hagan”. Ponemos el acento en el acceso a la formación inicial, sí, pero dirigiendo el foco no al principio, sino al *final del proceso* de la formación. Nuestra apuesta es

que “*salgan*” los mejores y más adecuados -esta matización temporal conforma nuestra discrepancia con el lema de la Conferencia de Decanos-. Es decir, nos centramos no en la entrada, sino durante el periodo de formación, durante los cuatro años. Las piezas angulares son las dos asignaturas de Prácticum, a las que añadimos el diseño de talleres en los dos primeros cursos de la carrera. El Prácticum debe ser una antesala a la profesión docente, por tanto, hemos de aspirar a que los estudiantes se hagan una idea de lo que implica el *ethos* docente, una vez pasada la práctica. Mientras se vislumbra qué ocurrirá con la carrera profesional docente, si se asienta o no el MIR o PIR docente –o cualquier otra opción-, el Prácticum no puede quedar con el sentido actual y debe ser nuestro aliado.

Dicho de otro modo, para *acceder* a estudiar la carrera se exigen los requisitos estipulados oficialmente, pero creemos que para *salir*, imperarían dos condicionantes: el B1 de inglés –ya exigido por las autoridades académicas- y el nuevo requisito que aventuramos. Se trataría de obtener una formación distintiva sobre la actitud docente que se traduciría en *el B1 en Formación Ética o en el Suplemento Docente Actitudinal (SDA) o en el Módulo de Compromiso Docente (MCD)*. Habría que buscar el mejor calificativo. Serían estos dos elementos, el idioma y la actitud, imprescindibles para el ejercicio de la profesión. Si no se supera dicho suplemento, se obtiene el título, pero no capacitaría para el desempeño de la profesión. Igual que en Secundaria se exige capacitación docente para ejercer en un instituto, en nuestro caso, se requeriría la capacitación en *compromiso docente*. Aunque somos conscientes que para introducir este cambio y que forme parte del devenir natural del grado, tendría que “haber una política universitaria de apoyo y compromiso con la innovación. La innovación la piensan y desarrollan las personas, pero son las instituciones las que crean las condiciones para que la innovación se dé” (Marcelo, 2020, p. 146). También apunta que el profesorado tendría que promover la innovación docente, porque aunque la facilitan las instituciones, la concretan los docentes.

De lo que se trata es de ser conscientes –como ya hemos apuntado-, de que las creencias que traen nuestros estudiantes al entrar a la carrera, si no se intervienen, no se modifican (Asensio y Ruiz de Miguel, 2017). Como no podemos saber cuánto de vocacionales son, hemos de asegurarnos que se formarán en la línea que exige la sociedad del siglo XXI: técnicamente competente y éticamente comprometido. El primer término de este binomio se logra por el paso de las diferentes asignaturas que conforman el grado; el segundo, lo alcanzaríamos con el *suplemento* referido.

Nos interesa sobremanera que el paso por la formación inicial no esté vacío ni responda a criterios de mercado, sino de ciudadanía ética, profesionalmente comprometida. Los estudiantes tendrían los cuatro años o incluso después de finalizar, para obtener esta cualificación. Consistiría en la asistencia a cursos, una serie de horas, distribuidas en talleres, durante primer y segundo curso, en el primer y segundo cuatrimestre y las dos asignaturas de Prácticum. La experiencia (Araujo et al., 2021) indica que trabajar el *ethos* mediante aprendizaje activo, durante dieciséis semanas, es oportuno. Nuestra propuesta abordaría más del doble:

Tabla 1. Distribución del contenido sobre ética docente.

	1er cuatrimestre	2º cuatrimestre
1er curso	1 taller	1 taller
2º curso	1 taller	1 taller
3er curso	Seminarios Prácticum ---	

	1er cuatrimestre	2º cuatrimestre
4º curso	---	Seminarios Prácticum

Fuente: elaboración propia

El profesorado que impartiría estos talleres, tendría que someterse a una formación específica y reunir algunos requisitos tales como: a) mostrar compromiso docente (evaluación positiva del estudiantado en la dimensión “Ambiente de clase y relación profesor/a con alumno/a” y en la de “Competencias docentes”); b) elaboración de materiales docentes de libre acceso; c) haber impartido docencia en el Prácticum; d) rellenar los cuestionarios de Ética profesional, Dilemas morales y de Empatía, a disposición por la comunidad científica, no como elementos selectivos, sino formativos.

Participar en la puesta en práctica de los talleres, podría implicar una sobrecarga docente para los que se celebren en primer y segundo curso de carrera, con lo cual, se podría reconocer de forma económica, por parte de la facultad, a través del vicedecanato de Prácticum, o bien certificar esta colaboración como formación invitada impartida.

Como dice [Bazarrá et al. \(2004, p.73\)](#) es poco habitual en las aulas que los profesores dediquen tiempo a analizar qué calidad de aprendizaje personal, intelectual, emocional y ético se ha logrado a través de los contenidos, metodologías o formas de relación planteadas. Es hora de que nuestros títulos –y especialmente el Prácticum – lo planteen.

4. DIFICULTADES Y DUDAS SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN

Esto no obsta para, teniendo en cuenta nuestro pasado ([Bolívar y Pérez-García, 2019](#)), seamos conscientes de las dificultades y dudas sobre su implementación final. Son muchos los intereses a conciliar. Ya las “24 propuestas de mejora para la Reforma de la Profesión Docente”, han mostrado claramente esta dificultad. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, en cumplimiento del compromiso adquirido (Disposición adicional séptima de la LOMLOE), a presentar “una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”, entendiéndose que se formulaba “consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado”. Ahora no es “una” propuesta normativa consensuada, sino 24; y no consultadas, sino para consultar dialogar y acordar en un futuro, sin plazos o condiciones de implementación.

Se hubiera tratado ahora de presentar un *nuevo sistema de acceso a la docencia* (primando las prácticas profesionales tutorizadas), lo que deberá reestructurar los necesarios cambios en la formación inicial, permanente y, especialmente, el diseño de una carrera profesional (con la correspondiente evaluación de la práctica profesional). En efecto, establecer una *carrera docente* es la asignatura pendiente del sistema educativo español, para comprometer al personal en elevar la calidad de la enseñanza. Así lo reconoce, constata y propone el Informe España 2050 ([Gobierno de España, 2021](#)),

Institucionalizar vías de crecimiento profesional dentro de la carrera docente. Para ello, podrían establecerse dos trayectorias: una horizontal, en la que los avances profesionales no supondrían un cambio de etapa ni de responsabilidad docente; y otra vertical, que implicaría un cambio de etapa y una evolución desde la actividad docente a otro tipo de funciones. Ambas trayectorias serían evaluables y el progreso en esta última estaría asociado a funciones de gestión, formación e innovación educativa (p. 117).

Deseemos que así sea y que la propuesta de reestructurar la “formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”, pueda romper con tantas inercias heredadas y las correspondientes resistencias (no solo sindicales) que han configurado una cultura profesional poco favorable a la mejora. Pues en educación, como sabemos, existe una “gramática” o reglas que gobiernan la vida escolar que, determinadas olas parecen querer alterar, pero que, tras el huracán, todo vuelve a su cauce habitual. A ver si los deseos, ahora, pudieran convertirse en realidad. Sin embargo, como brevemente plantearemos, determinadas rémoras estructurales son difíciles de superar.

Nos limitamos al acceso y formación en las Facultades de Educación, sin entrar, en un nuevo sistema de acceso a la profesión docente (el llamado período de inducción o MIR docente), que será tratado específicamente en otra colaboración en este monográfico. Sin embargo, tocar una pieza, sin hacerlo al tiempo con otras que están relacionadas y sin las cuales no va a funcionar adecuadamente, sólo conduce a una ilusión del cambio. Así, en un momento propicio y con un consenso político, Rajoy tenía en su discurso de investidura de 2011 “establecer un nuevo sistema nacional de acceso a la función docente para atraer a la docencia a los mejores profesionales” y, sin embargo, aparte de factores sobrevenidos (crisis económica), nada se ha hecho o, más bien, lo contrario. Pronto nos dimos cuenta que pensar en un MIR conllevaría reestructurar los Grados, el acceso a la formación inicial, la forma de acceso a la profesión, ajuste entre oferta y demanda... conjugar intereses entre Universidad y administraciones educativas. No hay presupuesto que sostenga a este MIR, no hay red de centros que lo acoja, no hay tutores que estén formados para desarrollarlo ni estructura administrativa que pueda gestionarlo, dado que este MIR quedaría fuera del ámbito de las universidades y dentro del área de actuación de unas Consejerías de Educación (Trujillo, 2021). Muchas interrogantes que deben estar aclarados y consensuados o negociados con los implicados, por lo demás dispares. Entre las “24 propuestas”, ya ni se incluye. Ya lo sabemos, los mejores anhelos se han estrellado con la realidad, ante la falta de entendimiento en términos de financiación entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas.

Es por esto que, situadas en el tiempo y nuestro contexto de política educativa, visto lo visto, en principio, estimamos, tienen escaso recorrido. Muchos de estos puntos ya discutidos en España y con un cierto consenso (inducción docente, carrera profesional,...), se silencian, se mencionan “de puntillas” o no se dan pasos adelante. Por otro lado, no recogen ni avanzan todos los cambios que la LOMLOE precisa para lograr una escuela inclusiva (enseñanza por ámbitos, competencias clave, conjugar Primaria-Secundaria Obligatoria, etc.). En ese sentido, por las expectativas suscitadas, cabe considerarlas un tanto decepcionantes o un modo de soslayar los problemas, como diagnosticaban en unos primeros análisis Gortázar (2022) y Fernández Enguita (2022) en el diario *El País*, dado que se presenta un elenco de cuestiones sobre las que habría que dialogar y acordar, sin plazos y -sobre todo- condiciones de implementación, relegándolas a un Ministerio del futuro, como señalaba Fernando Trujillo (2022), pues bien pensado “estamos hablando de una acción de gobierno que ocupará el próximo quinquenio, como mínimo”.

Asunto demasiado complejo que, sin consenso y con escasa mayoría política, a acordar con todas las Comunidades Autónomas, poco se puede hacer. No obstante, entre la propuesta, la discusión, las reuniones, el posible consenso, y su primera implementación, etc., deseemos no haya -como en tantas otras ocasiones- un cambio de gobierno o genere una fuerte oposición y se quede, de nuevo, como “el cuento de nunca acabar”. En cualquier caso, habrá servido para *centrar el debate* y hacernos conscientes de los problemas que arrastramos, a resolver en el futuro. En particular, tras más de tres décadas de intentos, que podamos lograr

establecer, de modo sostenible (es decir, consensuado y viable), una carrera docente que actualice y mejore la formación inicial, el acceso y el desarrollo profesional de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. y Forsyth, P. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/670736>
- Araujo, U., Pinheiro, V., y Arantes, V. (2021). A Multidimensional and Complexity Program to Develop Teachers' and Educational Ethos. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, y T. Lovat (eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 377-391). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_22
- Asensio, I. y Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>
- Bazarra, L., Casanova, O. y García-Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, (216) (noviembre), 54-59.
- Bolívar, A. (2017). Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 15-29). Octaedro.
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, A., J. Valle y J. L. Villena (coords.). *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 39-65). Octaedro.
- Buxarrais, M. R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. En F. Oser et al. (eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6_9
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Cinches, M., Russell, R., Chavez, J. y Ortiz, R. (2017). Student Engagement: Defining Teacher Effectiveness and Teacher Engagement. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 15(1), 5-20.
- Conferencia Decanas/os Educación. (2017). *Documento de bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente (APD)*. <http://www.conferenciadecanoseduacion.es>
- Consejo Nacional de Educación, Gobierno de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza. Nuevos estándares de la profesión docente*. Santiago: Autor. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

- Daly, A. y Finningan, K. (2014). Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 131-161.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2021). Developing, Sustaining and Retaining Teacher Quality: Factors That Count. En X. Zhu y H. Song (eds.), *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education* (pp. 171-187). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2802-3_11
- Fernández Enguita, M. (8 de febrero de 2022). Y la montaña parió un ratón. *El País*. <https://elpais.com/autor/mariano-fernandez-enguita/>
- Gortázar, L. (1 de febrero de 2022). La decepcionante propuesta de reforma del profesorado. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-02-01/la-decepcionante-propuesta-de-reforma-del-profesorado.html>
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En C. Gilligan *La ética del cuidado* (pp. 10-39). Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gobierno de España (2021). *España 2050: 2º Desafío: Conquistar la vanguardia educativa*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050_2.pdf
- Gutiérrez, P. (15/11/2021). *Decanas y decanos plantean la evaluación de las actitudes para acceder a las facultades de Educación*. El Diario de la Educación.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Klassen, R., Yerdelen, S. y Durksen, T. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- 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.
- Louis, K. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 1-4. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>

- Marcelo, C. (2020). La formación del profesorado universitario. Una mirada personal a las contribuciones de Miguel Zabala. En F. Trillo (coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 143-158). Narcea.
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669976?show=full>
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, (2021). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana De Educación*, (29), 17-43. <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Martínez, M., Prats, E. y Marín, A. (2016). La millora de la formació inicial de mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, (9), 24-42.
- Montero, M. L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres, F. Imbernón (eds.), *Formación y Actualización para la función pedagógica* (pp. 97-130). Síntesis.
- Oliver, M. F. (Coord.) (2021). ¿Tiene sentido un sistema acceso a la profesión tipo MIR para ser docente? *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 424-433). Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021. <https://doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- Oliver, M. F., Amorós, J. y Sureda, J. (2020). La Formación Inicial del Profesorado en los pactos educativos autonómicos. El caso de las Illes Balears. Crónica. *Revista científico profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (5), 65-80.
- Oliver, M. F., Rosello, M. R., Comas, D. y Sureda, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, (393), 261-291.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J. y Lovat, T. (eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Cham (Switzerland): Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6>
- Pérez-García, M. P. (2021). *Proyecto Investigador*. Presentado a concurso Cátedra de Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Royo, M. (2017). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En P. Darder (coord.). *La formación emocional del profesorado* (pp. 169-190). Octaedro.
- Synar, E., y Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, (38), 13-144.

- Trujillo, F. (2021). Sobre la formación inicial del profesorado y el mal llamado MIR docente. *El Diario de la Educación*, 07/05/2021.
- Trujillo, F. (2022). Ministerio para el Futuro: análisis de las propuestas para la mejora docente. *El Diario de la Educación*, 31/01/2022.
- Tschannen-Moran, M. (2019). Cultivando la confianza ante la adversidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 192-222). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1) 64-81. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>