

6



LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ALEMANIA, ESPAÑA, FINLANDIA, FRANCIA Y REINO UNIDO. ESTUDIO COMPARADO

*Initial teacher training for primary and secondary
education in Germany, Spain, Finland, France and
United Kingdom. Comparative study*

Teresa Rebolledo Gámez *

RESUMEN

La formación inicial del profesorado proporciona las capacidades y herramientas necesarias para que éste se enfrente a las transformaciones de una sociedad cambiante y dinámica. En Europa, la formación del profesorado de educación primaria y secundaria se caracteriza por la diversidad en sus planteamientos. Tomando como referencia los países de Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, hemos analizado diferentes aspectos que permiten obtener un panorama europeo en relación a la formación inicial docente. A pesar de la tendencia hacia la internacionalización y homogeneización de la formación universitaria, se observa la confluencia de diferentes enfoques en función de la idiosincrasia de las regiones donde se insertan.

* Universidad Pablo de Olavide (España).

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial de Profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria, Unión Europea.

ABSTRACT

The initial teacher training provides the skills and tools necessary for this confronted with the transformations of a changing and dynamic society. In Europe, the initial training teachers for primary and secondary education is characterized by diversity in their approaches. Taking as reference the countries of Germany, Spain, Finland, France and the UK, we have analyzed different issues which can obtain a European panorama in relation to initial teacher training. Although the trend towards internationalization and standardization of university education, the confluence of different approaches depending on the idiosyncrasy of the regions where are inserted.

KEY WORDS: Inicial Teacher Education, Primary Education, Secondary Education, European Union.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios económicos, sociales y culturales constituyen procesos dinámicos y cambiantes que repercuten significativamente en la vida de las personas y por tanto, deben integrarse en las escuelas (HERNÁNDEZ, 2011). El profesorado, como cimiento sobre el que se asienta gran parte del sistema educativo de un país (GARCÍA Y MARTÍN, 2012), debe encontrarse preparado para afrontar dichos cambios.

Los debates sobre el papel del profesorado suscitan gran controversia en el contexto educativo. Países como Finlandia le otorgan un gran reconocimiento, considerándolo como elemento fundamental para el quehacer de la sociedad, proporcionándole un prestigio social y un status como profesión especializada, compleja y exigente (MANSO Y VALLE, 2013). Esta imagen conlleva a que muchos jóvenes deseen acceder a dicha profesión. Ejemplo de ello, el estudio publicado por el diario nacional *Helsingin Sanomat* en 2004, resalta que, de los estudiantes de último curso de Bachillerato, la enseñanza era la opción profesional más señalada, superando carreras tradicionales como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo (SIMOLA, 2013).

Contrariamente, en España, se hace necesaria la aprobación de normativas que refuercen la autoridad del docente y fomenten el respeto por sus funciones (por ejemplo, Ley de Autoridad del Profesor de la Comunidad de Madrid o Ley de Autoridad Docente de la Región de Murcia). Estas diferencias en las percepciones sobre el profesorado muestran

la influencia que las características históricas, políticas o sociales de los contextos pueden tener en la configuración de una profesión que se ha desarrollado de forma paralela en ellos.

Entre los aspectos que definen el perfil adecuado del profesorado, la formación constituye una gran incidencia en el posterior desarrollo de su profesión. Puede decirse que profesores competentes producen estudiantes más preparados (COELHO, OLLER Y SERRA, 2011). Por tanto, su experiencia y formación es un importante indicador de la calidad de la educación de un país.

En una sociedad cambiante y dinámica, la formación debe aportar herramientas y recursos para que los profesionales adquieran las capacidades necesarias para adaptarse a las transformaciones continuas que se suceden y, por ello, de acuerdo con Hernández (2011), el profesorado no pueden permanecer ajeno y ha de estar preparado para incorporar las características más importantes del dinamismo del mundo en que conviven.

A estas transformaciones del contexto, se suman las problemáticas de la atención de un alumnado cada vez más diverso, por lo que, independientemente de las estructuras, organizaciones y programas de la formación inicial, los contenidos y los enfoques deben adaptarse para enseñar al profesorado cómo responder ante estas situaciones (ESTEVE, 2005).

Las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad en la formación inicial. Para cumplir adecuadamente con esta asignación, deben asumir una coherencia con las realidades en las que el profesorado desarrolla su labor profesional. Por tanto, esta formación debe responder a las demandas que las tareas educativas generan, clarificando con realismo la identidad de la actividad que el futuro docente va a realizar y encaminar dicha formación para que sea capaz de adecuarse a lo que se espera de ellos (MÉRIDA, 2009).

En el contexto europeo, desde la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999 y, posteriormente, la Declaración de Berlín en 2003, se implanta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello ha conducido a reformas en el ámbito universitario en diversos países. Todo esto supone una magnífica oportunidad que permite a las universidades adaptarse a la nueva realidad social, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber (SANZ, 2012).

De acuerdo con la COMISIÓN DE LA COMUNIDADES EUROPEAS (2007), las políticas de formación del profesorado a nivel europeo se encuentran relacionadas con otras políticas claves, como son:

- Política social, teniendo presente la educación como herramienta para la inclusión social.
- Política de innovación, que persigue que el profesorado motive a la juventud a desarrollar iniciativas empresariales y de innovación.
- Política de investigación, incidiendo en la mejora de la enseñanza en todos los niveles educativos.
- Política de empresa, fomentando que las autoridades públicas potencien la educación, especialmente a través de la formación inicial y permanente, como vía para el desarrollo empresarial.
- Estrategias para el multilingüismo, promoviendo el aprendizaje de idiomas como gran reto para la mejora de la formación del profesorado.
- Reconocimiento de cualificaciones profesionales, como marco jurídico para la movilidad profesional del profesorado.

A pesar de la tendencia hacia la internacionalización y europeización de la formación universitaria, se siguen observando divergencias entre los países europeos. Las características de la formación que recibe el profesorado varían según los contextos sociales, culturales, políticos e ideológicos donde se insertan estos profesionales. Sin embargo, todos los países europeos comparten como característica que, para obtener la cualificación necesaria para convertirse en docente, se requiere la realización de estudios académicos, incluyendo aquellos que proporcionan conocimientos teóricos y prácticos necesarios para unirse a la profesión de la enseñanza (EURYDICE, 2012).

Partiendo de estas premisas, presentamos una comparativa entre diferentes aspectos de la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, destacando las cuestiones que estimamos más interesantes.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

El objetivo general de este estudio es analizar la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria desde una perspectiva comparada a nivel europeo. Para ello, utilizamos una metodología de carácter comparado basado en las diferentes fases: identificación del problema, planteamiento de parámetros de comparación, estudio descriptivo de los contextos en función de los criterios seleccionados, análisis comparado y obtención de conclusiones.

Como unidades de observación se han elegido distintos países de la Unión Europea, con diferentes trayectorias históricas en relación a la formación del profesorado, así como poseedoras de condiciones sociales, políticas y educativas diversas, obteniendo, así, una

visión general sobre la formación del profesorado en Europa. De esta forma, los países de estudio han sido Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido.

Una vez planteado el problema de estudio, en base a los aspectos destacados en las investigaciones previas en relación a esta temática, presentamos a continuación una descripción de dicha formación en relación a los siguientes criterios de comparación: Modelo de formación; centros responsables de la formación; duración de los estudios; forma de acceso y requisitos previos; contenido curricular; formación práctica; y evaluación y acreditación de las enseñanzas.

3. MODELO DE FORMACIÓN

En la formación inicial del profesorado en la Unión Europea (UE) se pueden distinguir dos modelos dependiendo de la organización de los estudios superiores: simultáneos o concurrentes y consecutivos.

En los modelos simultáneos, la formación científica en el ámbito en el que el profesorado impartirá su docencia y la formación didáctica se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios.

Por el contrario, los modelos consecutivos dividen claramente ambos tipos de formación, de manera que el estudiante recibe una formación enfocada en el área de conocimiento de especialización y es, con posterioridad, cuando obtiene una formación en los saberes propios de la profesión. Generalmente, ambas formaciones otorgan titulaciones independientes.

En el debate sobre la idoneidad de los modelos aparece la identidad profesional del estudiante. Los modelos de formación simultánea pueden conducir a una experiencia educativa en la que el alumnado, desde un primer momento, aprende los conocimientos propios del área de conocimiento sin perder la perspectiva de la futura enseñanza a otros alumnos, favoreciendo la adquisición de conocimientos a la vez que se reflexiona y desarrolla estrategias de índole didáctica. Sin embargo, un modelo consecutivo puede generar una percepción falsa en el docente (ESTEVE, 2005), construyendo su identidad como académico especialista en un área académica por separado de la profesión que posteriormente desarrollará al traducir sus conocimientos a niños y adolescentes.

Entre los países elegidos para este estudio, solo en Alemania la única vía posible para la formación del profesorado de todos los niveles se conforma bajo un modelo simultáneo.

En países como Finlandia y Francia, sólo aparecen modelos consecutivos para la formación del profesorado de primaria y secundaria. En ambos casos, los estudiantes reciben una formación especializada en una disciplina, seguida de una formación a nivel de maestría.

En el caso español, existen diferencias en cuanto al tipo de profesorado, ya que las enseñanzas para educación primaria se basan en modelos simultáneos, donde la disciplina científica y docente se imparte en el mismo espacio temporal, mientras que para secundaria, se opta por un modelo de formación consecutiva (grado y máster).

Por último, en Reino Unido predomina un modelo consecutivo, en los que el profesorado de primaria o secundaria se especializa en una materia y se complementa con una capacitación docente. A pesar de ello, se resalta la existencia de modelos consecutivos y simultáneos claramente diferenciados, lo que presenta diferentes vías a elección del alumnado, que cada vez suele decantarse más por modelos mixtos (VEGA, 2005).

4. CENTROS RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN

Generalmente, en la UE, la formación docente se realiza en universidades o instituciones con estatus similar, encargándose éstas de expedir dichas titulaciones. Aunque pueden encontrarse centros especializados.

Éste es el caso de Francia, donde en 1989 se crearon los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM), que se encuentran vinculados a las instituciones universitarias y disponen de autoría pedagógica para interpretar las recomendaciones que la administración del Estado realiza sobre la formación docente (LAPOSTOLLE Y CHEVAILLIER, 2009). Desde 2007, siguiendo las indicaciones de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, se produce el proceso de su incorporación a las universidades y en 2006, se publica la *Cahier des chartes de la formation des maîtres en IUFM*, que establece los requisitos que deben cumplir en la formación del profesorado.

Para el ejercicio de la docencia en secundaria, son las distintas facultades universitarias las encargadas de formar al alumnado en diversas disciplinas. Una vez que se ha alcanzado la especialización, los IUFM imparten la formación necesaria para ser profesorado. Estos centros recurren con frecuencia a los distintos departamentos de las universidades francesas para impartir contenidos específicos, debido a las numerosas especialidades profesionales y la falta de recursos personales para hacerles frente (LAPOSTOLLE Y CHEVAILLIER, 2009).

En Finlandia, las Facultades de Educación son las encargadas de las titulaciones de profesorado en educación primaria. Con respecto al profesorado de educación secundaria o

docentes de materias específicas en determinadas asignaturas de la educación primaria y secundaria, deben realizar cursos de las materias concretas en las facultades correspondientes y posteriormente, la Facultad de Educación imparte la formación docente. También puede darse el caso de que ambas facultades realicen esta tarea simultáneamente.

En España, son las universidades, a través de las Facultades de Educación o similares, las responsables de impartir las titulaciones de docentes de primaria y secundaria, aunque éstas últimas se producen en diferentes instituciones, ya que la especialización científica en un ámbito determinado se produce, previamente, en las facultades correspondientes a los estudios elegidos.

En Alemania, se encuentra un caso similar, ya que son las *Pädagogische Hochschulen*, similares a las Facultades de Educación españolas, los centros universitarios que expiden las titulaciones a los futuros docentes.

En Reino Unido, existen diferentes centros que capacitan para la formación docente, debido a las distintas modalidades. En general, las universidades imparten las titulaciones o certificados correspondientes para ejercer la profesión. Asimismo, se pueden encontrar vías de acceso en la que los aspirantes reciben la formación en los propios centros escolares a través de programas específicos de prácticas que les permiten posteriormente obtener la certificación necesaria.

Tabla 1. La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria: modelos, centros responsables y nivel de acreditación.

	Modelo formativo	Centro responsable	Nivel acreditativo
Alemania	Concurrente	Universidad	Máster. Aprobación de <i>Staatsexamen</i>
España	Concurrente para primaria. Consecutivo para secundaria	Universidad	Grado para primaria. Máster para secundaria
Finlandia	Consecutivo	Universidad	Máster
Francia	Consecutivo	Universidad / IUFM	Máster
Reino Unido	Consecutivo, con excepciones	Universidad, con excepciones	Grado, con excepciones. En algunos casos, Obtención del QTS /PGCE

* Fuente: elaboración propia

5. DURACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

En la UE, no existe homogeneidad en cuanto a la organización del tiempo que acredita que una persona se encuentra cualificada para ejercer la docencia. Es muy complicado comparar la duración de los estudios, ya que se incluyen diferentes aspectos: duración de la formación inicial completa (en función del modelo formativo que se siga), la duración de la fase de empleo en “prácticas” si se aplica, etc.

El profesorado de enseñanza primaria y/o secundaria en Alemania, recibe una formación universitaria de cuatro años, tres de estudios universitarios más uno de máster. En España, desde la reforma universitaria, la formación del profesorado de educación primaria pasó de tres a cuatro años. El profesorado de secundaria añade un año más a los estudios de grado en la materia específica, correspondiente a un máster, sumando un total de cinco años.

La formación del profesorado en Finlandia es de cinco años, tanto para primaria como secundaria, aunque éstos últimos pueden tener una duración algo mayor debido a su carácter de especialización. En un primer momento, se cursa una licenciatura (*Bachelor's degree*) de tres años, lo que se complementa con un máster de dos cursos de duración (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014).

Con respecto a Francia, el profesorado obtiene una titulación de tres años de duración (*Licence*), tras lo cual debe cursar dos años de formación en un IUFM.

En el caso de Reino Unido, la duración de los estudios depende de la opción que se tome para acceder a la profesión docente. En Inglaterra y Gales, los estudios pueden variar entre tres y cinco años, ya que suma el tiempo de los estudios de grado (tres o cuatro años) y, en el caso de que se curse el postgrado, se incrementa en un curso más a tiempo completo o dos a tiempo parcial. En los modelos de formación simultáneos, el *Graduate Teacher Program* (GTP) se compone de estudios de tres o cuatro años.

En Irlanda del Norte, la formación se compone de cuatro años (*Bachelor of Education*) si se opta a un modelo concurrente, o de seis años, si se desarrolla en un modelo consecutivo, en el que se cursan cuatro años de grado y un postgrado. Esta formación de postgrado, el *Graduate Diploma in Education* (GDE), actualmente consta de 18 meses. En los casos del profesorado de secundaria, se exige una formación añadida a la formación base (que tendrá al menos una asignatura que conste aprobada por el órgano responsable, el *Teacher Council*). Este programa que conforma el *Professional Diploma in Education*

(PDE), dura un año. Tanto el GDE como el PDE se extenderán a dos años a partir de septiembre de 2014 (THE TEACHER COUNCIL, 2014).

Una situación parecida encontramos en Escocia, donde existen dos alternativas: el título universitario (*Bachelor of Education*), de cuatro años de duración o, por otro lado, accediendo a través de los estudios conducentes al *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE) de un año más de duración al grado anteriormente cursado.

6. ACCESO Y REQUISITOS

En la UE, el acceso a la formación inicial en cualquiera de sus ramas, suele precisar de acreditaciones previas de haber superado estudios secundarios superiores o similares. Sin embargo, en el acceso a los estudios docentes, algunos países incorporan pruebas selectivas y específicas para este tipo de titulación.

A pesar de que las pruebas académicas son cuestionadas en algunos casos, por las dificultades que presentan para predecir ciertas dimensiones en los procesos eficaces de enseñanza (MENTER *et al.*, 2010), son varios los países que las presentan en sus procesos de selección. La tendencia europea conduce al establecimiento de un acceso restringido a la profesión docente, frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre (ESTEVE, 2006).

Para acceder a la formación docente alemana, los requisitos son los propios del acceso a la universidad. Se deben superar las pruebas orales y escritas (*Abitur*), que se realizan en los centros escolares de estudio. La superación de estas pruebas conlleva la obtención del *Hochschulreife*, que supone el acceso a la formación universitaria.

En España, el acceso a los estudios de educación primaria, al igual que en el resto de titulaciones de educación superior, se realiza a través de las pruebas de selectividad (PAU-Prueba de Acceso a la Universidad). El principal requisito es obtener, al menos, la nota media establecida para la titulación, sin distinción en el tipo de pruebas al resto de estudios universitarios. La nota de acceso para la titulación docente depende de las obtenidas por las personas que demandan cada universidad, encontrándose, en algunos casos, en torno a la mínima exigida para acceder a los estudios universitarios (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2014). Por ello, en estos casos, se puede encontrar alumnado en la Facultades de Educación con falta de motivación, que se ven abocados a estudiar la profesión docente porque no han conseguido nota suficiente para emprender otras titulaciones (GARCÍA Y MARTÍN, 2012). Con la entrada en vigor de la Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), a partir del curso 2017/2018, se suprimirán de forma definitiva estas pruebas generales y se aplicarán evaluaciones en los centros de educación secundaria, que además de proporcionar la

titulación de educación secundaria superior (Bachillerato), darán acceso directo a los estudios universitarios (las universidades podrán implantar criterios complementarios para el ingreso).

En el caso de Finlandia, el acceso a los estudios docentes es un proceso muy competitivo, debido al alto número de solicitantes. La formación del profesorado en Finlandia es un campo de estudio muy popular, por lo que las instituciones de educación superior se encuentran en una posición en el que tienen el privilegio de seleccionar a los aspirantes más motivados (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014).

Por ello, existe un acceso restringido a dicho campo de estudio. En estos casos, las universidades utilizan distintos criterios de selección, como puede ser la aprobación de exámenes propios de acceso (conocimientos de matemáticas, lengua, resolución de problemas, y otras aptitudes, como pueden ser artísticas y tecnológicas) o entrevistas personales (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014).

En Francia, los aspirantes deben obtener el título de bachillerato (*Baccalauréat*), aprobando un examen nacional que incluye nueve o diez pruebas obligatorias, escritas u orales, así como pruebas opcionales (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE, 2014). Posteriormente, la titulación universitaria será condición para acceder a la formación de máster impartida en los IUFM.

Por último, en Reino Unido, las formas de acceso a la formación docente dependen las vías elegidas. En Inglaterra y Gales, el acceso puede ser a través de enseñanzas de grado (*Bachelor of Education*) o realizando otro tipo de titulación. De esta forma, se pueden acceder a los cursos de *Qualified Teacher Status* (QTS) o formación de postgrado en educación. En el resto de enseñanzas de grado, el acceso es general a cualquier titulación. Otra vía de acceso al QTS o postgrado son los programas de prácticas en centros, que normalmente tienen una duración de un año y se supervisan por profesionales docentes con gran experiencia (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014).

7. CONTENIDO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL

Existe mucha diversidad en cuanto al contenido de la formación inicial del profesorado en la UE. Dentro de cada contexto, esta diversidad se intensifica aún más, pues son pocos los países que unifican sus planes de estudio bajo una única legislación para todo el territorio. Por el contrario, es importante el número de países que establecen una serie de indicadores comunes, pero dejan la decisión final en manos de las universidades. En algunos casos, son éstas las que asumen la totalidad de la toma de decisiones con respecto al contenido curricular de la formación del profesorado que imparte. Asimismo, existe la predisposición al incremento de la implicación del propio alumnado en la elaboración de

sus planes de estudios (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 2011). Este contenido además, varía según el nivel educativo al que se orienta la formación de dicho profesorado (primaria o secundaria).

Generalmente, en la mayoría de países, la formación inicial del profesorado consta de asignaturas obligatorias y troncales, estudios de educación general y un periodo de prácticas. Esta formación tiene un doble objetivo: formar en la materia específica a enseñar; y formar en habilidades y técnicas docentes. También existen programas específicos que persiguen la adaptación del profesorado a las características de la sociedad: tecnologías de la información y la comunicación, gestión y administración de centros educativos, integración de alumnado con necesidades educativas especiales y destrezas para afrontar la gestión de la convivencia escolar (ESTEVE, 2006)

En el caso de Alemania, desde la promulgación de la Ley de Formación Docente de 2004, se ha establecido un perfil académico definido para la profesión. Existe una regulación de la formación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y temporales (ESTEVE, 2006). Cada alumno debe especializarse en, al menos, dos asignaturas y la formación universitaria alemana incide mucho en el ámbito de la pedagogía, psicología y áreas adicionales como la filosofía, ciencias sociales o políticas y teología (EURYDICE, 2010b).

En referencia a España, la formación del profesorado de primaria tiene una clara orientación hacia un modelo de integración de contenidos científicos, didácticos y profesionales, aunque con evidentes lagunas en la interacción entre ciencia y práctica. La práctica se encuentra acotada a una disciplina específica sin conexión con el resto y con escasas respuestas a las propuestas de mejora realizadas por el alumnado que se encuentra desarrollándola en las escuelas (HERNÁNDEZ, 2011). Existe un carácter diversificador, en cuanto el alumnado debe seleccionar una especialidad en el curso de sus estudios, entre las diferentes menciones: educación física, educación musical, educación especial y especialista en lengua inglesa.

En cuanto al profesorado de educación secundaria en España, su formación se encuentra muy condicionada por la especialidad científica de la formación de procedencia, que suele poseer escasa preparación en formación didáctica y profesionalizante. Los contenidos para la formación estrictamente docente se desarrollan en los programas de postgrado obligatorios a cursar.

Los contenidos formativos en Finlandia también se ven afectados por las diferencias entre el tipo de profesorado. Las instituciones de educación superior deciden de forma independiente el contenido de la formación del profesorado. Asimismo, la enseñanza y la

investigación van unidas, ya que se entiende que el profesorado ha de ser capaz de resolver problemas y tener en cuenta las investigaciones recientes en el campo de la educación y aplicarlo a las materias enseñadas (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014).

En general, en las universidades prevalece el trabajo en pequeños grupos, promoviendo la evaluación, la investigación y el aprendizaje activo. Además, el profesorado tiene dominio de diversos idiomas (finés, el sueco e inglés). Tanto en la formación para educación primaria como secundaria, la pedagogía toma especial relevancia por su alta presencia en el currículo universitario: para el profesorado de educación primaria, es la asignatura central; y, para el caso de secundaria, además de la formación de procedencia, se debe incrementar el número de créditos totales, con al menos 60 créditos en pedagogía (MINISTRY OF EDUCATION, 2008).

En Francia, la formación docente se aglutina en los IUFM. El contenido que se ofrece se divide en dos etapas claramente diferenciadas: un primer año dedicado básicamente a contenido mayormente teórico; y un segundo año, con un carácter eminentemente práctico (INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DE MAÎTRES, 2014).

En Reino Unido, los contenidos didácticos y propiamente docentes, se trabajan fundamentalmente durante el curso de postgrado, centrado en las habilidades docentes de los futuros profesores (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014). Este tipo de contenidos curriculares también se desarrollan en los cursos de QTS que dan acceso a la profesión docente.

8. FORMACIÓN PRÁCTICA

La formación práctica suele ser parte fundamental del proceso de aprendizaje inicial del profesorado. Constituye una fase compleja que integra diversas dimensiones, conformándose como una interconexión entre el mundo formativo y el productivo, a través del que se desarrollan competencias propias del desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales (TEJADA Y RUIZ, 2013).

En general, de acuerdo con ESTEVE (2006), existen tres elementos básicos que componen esta fase de cualificación profesional: el establecimiento de medidas de apoyo para iniciarse en la asunción de las responsabilidades docentes; la supervisión del trabajo por parte de un tutor con experiencia; y, por último, una evaluación final de este periodo que certifica que el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión.

Entre los países con un programa de inducción o iniciación en el lugar de trabajo como parte de la formación obligatoria, se encuentran Alemania y Reino Unido (EURYDICE, 2012). Este programa se encuentra en un nivel medio entre la formación inicial y la incorporación del profesorado en la escuela. Esta fase se caracteriza, al menos, por tratarse de un periodo obligatorio, los participantes son estudiantes en formación docente, éstos forman parte de la plantilla del centro, se suele retribuir con una remuneración económica y su duración es de un mínimo de un año (EURYDICE, 2009).

En Alemania, el periodo práctico del profesorado (*Referendariat*) se realiza de forma posterior a la formación en las instituciones de educación superior. Su desarrollo, con una duración entre 18 y 24 meses, está supervisado por un tutor y pretende que el futuro profesor se capacite en planificación y estructuración de aprendizajes, hacer frente a situaciones complejas de enseñanza, promoción del aprendizaje sostenible y evaluación del desempeño profesional (EURYDICE, 2010b).

En Reino Unido, la formación práctica, una vez que se posee la titulación, tiene una duración de alrededor de un año. Estos programas son individualizados y su superación permite el acceso al empleo como profesor (EURYDICE, 2010).

En otros países, como España, este periodo se encuentra reconocido dentro de la propia formación inicial, como una materia más a cursar en el plan de estudios. La formación práctica forma parte de la titulación y generalmente, se realiza durante los últimos cursos. En esta fase, los estudiantes son tutelados por profesorado universitario, que evalúa la consecución de los objetivos; y a su vez, por un tutor profesional en el centro escolar donde desarrolla la actividad, que también evalúa el proceso de aprendizaje del alumno (ORDEN ECI/3857/2007, 2007; ORDEN ECI/3858/2007, 2007).

En lo referente a Finlandia, la práctica se considera fundamental dentro del marco de la formación inicial universitaria. El alumnado realiza periodos de prácticas en centros escolares de forma intermitente a lo largo de la titulación (5-6 semanas al año). De esta forma, se familiariza con las tareas y responsabilidades relacionadas con las cuestiones de vida cotidiana en las escuelas (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014). También aparece la figura del tutor académico y en el propio centro escolar, que supervisan las acciones y el proceso desarrollado por el futuro docente. Complementariamente, pueden organizarse seminarios universitarios para la reflexión conjunta sobre las experiencias en los centros. La reflexión es una parte muy importante del desarrollo profesional, apoyando la conciencia de una filosofía educativa y de identidad profesional (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 2011).

En Francia, en la formación que se recibe en los IUFM, el segundo año se dedica fundamentalmente a la práctica profesional. Se desarrollan de seis a ocho horas semanales en los centros escolares, supervisadas por un tutor (INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DE MAÎTRES, 2014).

9. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE NIVEL

En la UE, generalmente, la cualificación de la formación es de nivel universitario. En Alemania, los aspirantes obtienen la titulación que cualifica como profesorado después de aprobar dos exámenes estatales, al principio y al final de la fase práctica. El primer examen (*Staatsexamen*) puede realizarse una vez se finalice el máster. En esta evaluación, se tienen en cuenta los conocimientos del aspirante en relación a dos disciplinas en ciencias de la educación y su aprobación permite el acceso a la fase de prácticas. (EURIDICE, 2010b). En algunos *Länder*, este primer examen puede ser sustituido por los exámenes que dan acceso al título académico “*Diplomprüfungen*”.

Tabla 2. La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria: duración, formas de acceso, contenidos curriculares y formación práctica.

	Duración	Acceso	Contenidos curriculares	Formación práctica
Alemania	4 años (3+1)	Pruebas pre-universitarias generales (<i>Abitur</i>)	Especialización en asignaturas. Importancia de pedagogía, psicología y filosofía	<i>Referendariat</i> (18-24 meses)
España	4 años para primaria. 5 años para secundaria (4+1)	PAU-Selectividad	Especialización en menciones.	Prácticas institucionales (12-18 meses)
Finlandia	5 años (3+2)	Prueba de acceso general + pruebas específicas del centro universitario	Importancia de investigación, idiomas y pedagogía	Prácticas institucionales (5-6 semanas al año)
Francia	5 años (3+2)	Prueba de acceso general	Diferenciación por etapas de contenidos teóricos y prácticos	Prácticas institucionales (12 meses)
Reino Unido	Entre 3 y 5, en función de la vía de	Prueba de acceso general / prácticas profesionales	Diferenciación por etapas de contenidos teóricos	Fase de inducción (12 meses)

	acceso		y prácticos	
--	--------	--	-------------	--

* Fuente: elaboración propia

En España, con respecto al profesorado de primaria, la cualificación profesional es de nivel de grado, tras aprobar las diferentes materias que se imparten en el plan de estudios. Para el caso del profesorado de secundaria, el nivel de maestría universitaria se alcanza tras cursar la formación de postgrado y defender un proyecto de fin de máster (ORDEN ECI/3858/2007, 2007).

En relación a Finlandia, la reforma educativa consiguió unificar las acreditaciones del profesorado de educación primaria y secundaria, siendo en ambos casos, un nivel de máster (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2014). También es el caso de Francia, en el que la acreditación que se consigue en los IUFM es de nivel de máster (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012).

En Reino Unido conviven diversos sistemas que acreditan la formación del profesorado, por su diversidad de vías. En general, tanto para primaria como secundaria, se deben superar una serie de pruebas que evalúan conocimientos sobre el currículum establecido, con el fin de acreditarse como graduados.

En Inglaterra y Gales, es necesario, además, obtener el QTS para acceder a la profesión docente en los centros escolares de financiación pública. También se puede obtener cualificación docente si se estudia el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), que constituye un nivel de postgrado. (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2014).

10. APORTACIONES Y REFLEXIONES FINALES

En la UE, a pesar de ideales formativos homogeneizadores, podemos comprobar que existen divergencias en cuanto a la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. Según el modelo, esta formación suele seguir la vía simultánea, aunque desde el curso 2012/2013, los países que ofrecen modelos consecutivos además del simultáneo, han aumentando para todos los niveles educativos (EURYDICE, 2012). En los países de este estudio, observamos que los modelos consecutivos son bastante extendidos. También existen países donde ambos modelos coexisten, bien desarrollándose en distintas enseñanzas (véase el caso de España) o como opciones a elegir por el alumnado (por ejemplo, Reino Unido). La presencia de diversas vías de formación docente, como es el caso de Reino Unido, es una filosofía cada vez más utilizada. Basándose en situaciones de escasez de profesorado, las regiones intentan favorecer la incorporación de profesionales formados a través de la oferta de modelos alternativos a los tradicionales, como puede ser la formación a distancia o a tiempo parcial (ESTEVE, 2006).

Generalmente, la responsabilidad de dicha formación recae sobre las universidades. En ocasiones, por la idiosincrasia de la región, pueden crearse organismos independientes que, manteniendo alguna vinculación con las universidades, como es el caso de los IUFM en Francia, tienen otorgados poderes específicos en la formación de los futuros docentes. En Reino Unido, también encontramos otros centros que pueden adoptar ciertas responsabilidades en esta formación. Así, aparecen los propios centros escolares, que imparten una formación basada en la práctica. A pesar de ello, ha de tenerse en cuenta que, con posterioridad, alguna institución académica suele verse implicada en la acreditación de capacitación. Con respecto a la duración de los estudios, no existe una modalidad común en los países europeos. Es habitual que los estudios iniciales se compongan de tres o cuatro años, para el profesorado de primaria o secundaria. Éstos pueden completarse con una formación de postgrado, la cual puede variar entre uno y dos años.

Desde los procesos de adaptación de estudios al EEES, existe una tendencia generalizada a alargar la formación inicial del futuro profesorado, suponiendo un claro avance tanto para el statu quo de los docentes, como en relación al incremento del tiempo dedicado al estudio y a las prácticas pertinentes (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 2011). Por otra parte, en cuanto al acceso a las titulaciones universitarias, en todos los casos existen pruebas preuniversitarias que los aspirantes deben superar. Se observa que las pruebas suelen ser generales para todos los estudios universitarios. Sólo en el caso de Finlandia, las universidades realizan con posterioridad pruebas específicas para el ingreso en sus titulaciones, aportándole un valor añadido, de respeto y reconocimiento, a la consideración de la profesión docente. En esta cuestión, además de la consideración social del docente, también influyen aspectos relacionados con la capacidad del sistema de captar la demanda de docentes. En diversos países, como España, Alemania o Francia, el sistema educativo formal es incapaz de incorporar la alta demanda de profesionales educativos titulados, lo que podría conllevar problemáticas de diferentes índoles, como el desaprovechamiento de colectivos altamente formados que se quedan a la espera de la oportunidades de plazas.

Los contenidos curriculares que encontramos en la formación inicial del profesorado en la UE son muy heterogéneos. Los distintos países tienen bastante flexibilidad para acordar los planes de estudios que ofrecen. Algunos, como España y Alemania, tienen un fuerte carácter de especialización en los estudios de educación primaria y secundaria, ya sea porque el plan de estudios lo establece (cuando son estudios unificados) o porque la formación de base es la más resaltada. Tanto en España como en la formación que ofrece Francia y Reino Unido, esta especialización se caracteriza por una clara diferenciación entre la formación científica en una determinada materia y la formación, más intensa, en habilidades, actitudes y conocimientos pedagógicos y didácticos. En el marco de los contenidos formativos, se resalta la influencia de la práctica

como aspecto favorecedor de cualificación docente. En todos los países estudiados observamos algún tipo de formación práctica, aunque sus características varían en función de su planteamiento. Pueden ser prácticas institucionales, en el sentido de que constituyen una fase en el marco de los estudios universitarios, o, los cada vez más extendidos, periodos de prácticas para la iniciación a la profesión. Según EURYDICE (2012), trece países europeos ofrecen programas integrales para la inducción a la docencia. Este tipo de prácticas se ubican fuera de los planes de estudios, desarrollándose con posterioridad a la finalización de la titulación (véase los casos de Alemania y Reino Unido). Por último, respecto al nivel de acreditación, se observan una afluencia de los niveles de máster. Podemos encontrar excepciones a este hecho en Reino Unido y España (éste último, en referencia al profesorado de educación primaria), en los que la titulación que se obtiene es de graduado. En Alemania, además, es necesaria la aprobación de una evaluación específica general para la acreditación. En Reino Unido, según los modelos formativos de las distintas regiones, también puede solicitarse la obtención del QTS o del PGCE, que son cursos especializados que acreditan el nivel de formación para impartir enseñanzas, en el primer caso, o formación de postgrado en el segundo.

Ante la diversidad de los sistemas de formación inicial del profesorado, en la UE se plantean algunas líneas de actuación política que inciden en la mejora de la calidad de la formación del profesorado, entre las que se encuentran (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2007):

- Desarrollo de programas de formación del profesorado en ciclos superiores de máster y doctorado, con el objetivo de garantizar una adecuada capacitación para impartir, en cantidad y calidad, la formación docente necesaria, así como promover la profesionalización de la docencia.
- Refuerzo de los vínculos entre formadores de profesorado, profesorado en activo, el mundo del trabajo y otros organismos implicados. En estas acciones, los centros de educación superior desarrollan un papel fundamental como creadores de asociaciones con centros de enseñanzas, con el fin de garantizar que la formación del profesorado se basa en actuaciones sólidas y buenas prácticas en las aulas.
- Un componente altamente práctico en la formación, por lo que los responsables de ésta deben tener experiencia docente en el aula y haber alcanzado niveles altos en las capacidades, actitudes y competencias que se exige a los futuros profesionales.

En definitiva, se trata de trabajar en vista a ofrecer una formación de calidad al profesorado, que en su futuro deberá encontrarse preparado para atender problemáticas escolares determinadas por las características de las diversas realidades y que, además, aparecen en los diferentes niveles de la educación reglada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011): Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa- Retos y oportunidades. (Odense, Dinamarca, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales).
- CAHIER DES CHARLES DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN IUFM. A. du 19-12-2006. BO n° 1 du 04-01-2007.
- COELHO, E., OLLER, J. Y SERRA, J.M. (2011): Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula, @tic. Revista d'innovació educativa, 7, pp. 52-61.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007 "Mejorar la calidad de la formación del profesorado". COM (2007) 392 final- no publicada en el Diario Oficial. Bruselas 3/8/2007. (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_es.htm), consultado el 13 de junio de 2014.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014): Teacher training options. (<http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options>), consultado el 13 de junio de 2014.
- ESTEVE, J.M. (2005): La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. II Congreso anual sobre fracás escolar. Palma de Mallorca, Govem de les Illes Balears. (<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/esteve.pdf>), consultado el 13 de junio de 2014.
- ESTEVE, J.M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, Revista de educación, 340, pp. 19-40.
- EURYDICE (2009): Key Data on Education in Europe 2009 (Brussels, Eurydice).
- EURYDICE (2010): Organization of the education system in the United Kingdom: England, Wales and Northern Ireland 2009/10 (Brussels, Eurydice).
- EURYDICE (2010b): Organization of the education system in the Germay 2009-2010 (European Comission, Eurybase).
- EURYDICE (2012): Key Data on Education in Europe 2012 (Brussels, Eurydice).
- GARCÍA, N. Y MARTÍN, M.A. (2012): Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia, Tejuelo, 13, pp. 70-87.
- HERNÁNDEZ, L. (2011): Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria, en J.J. MAQUILÓN, (COORD.), La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales, pp. 1-19 (Murcia: Universidad de Murcia).
- INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE FORMATION DE MAÎTRES (2014): Portail des IUFM (<http://www.iufm.fr>), consultado el 13 de junio de 2014.

- LAPOSTOLLE, G. Y CHEVAILLIER, T. (2009): Formación inicial de los docentes de colegios en Francia, *Revista de educación*, 350, pp. 145-172.
- LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE. L. n° 2005-380 du 23-04-2005. BO n° 18 du 05-05-2005.
- MANSO, J. Y VALLE, J.M. (2013): La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 165-184.
- MENTER, I., HULME, M., ELLIOTT, D. Y LEWIN, J. (2010): Literature Review on Teacher Education in the 21st Century (Scottish Government Social Research).
- MÉRIDA, R. (2009): Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros, *REIFOP*, 12, 2, pp. 39-47.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012): Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale. París. (http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf), consultado el 13 de junio de 2014.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE (2014): Voies de formation et diplômes. Le baccalauréat. (<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>), consultado el 13 de junio de 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). Qué estudiar y dónde en la universidad (QEDU). (<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo;jsessionid=6B50AB4EB2E9AE594F7A70C3DDB82BC3>), consultado el 13 de junio de 2014.
- MINISTRY OF EDUCATION (2008): Educación y ciencia en Finlandia. Helsinki, Ministry of Education. (<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm42.pdf?lang=fi>), consultado el 13 de junio de 2014.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (2014): Teacher education in Finland. Helsinki, Ministry of Education and Culture. (http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/Teacher_education_in_Finland.html?lang=en), consultado el 13 de junio de 2014.
- ORDEN ECI/3857/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS PARA LA VERIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES QUE HABILITEN PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE N° 312 (2007).
- ORDEN ECI/3858/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS PARA LA VERIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES QUE HABILITEN PARA EL EJERCICIO DE LAS PROFESIONES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

- OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS. BOE nº 312 (2007).
- SANZ GIL, J.J. (2012): Adaptación de las plataformas educativas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista Universitaria Europea*, 17, pp. 89-108.
- SIMOLA, H. (2013): El milagro finlandés de Pisa: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17, 2, pp. 153-169.
- TEJADA, J. Y RUIZ, C. (2013): Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente, *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17, 3, pp. 91-110.
- THE TEACHER COUNCIL (2014): *Inicial Teacher Education (ITE)*. (<http://www.teachingcouncil.ie/teacher-education/initial-teacher-education-ite.191.html>), consultado el 13 de junio de 2014.
- VEGA, L. (2005): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia, *Revista de educación*, 336, pp. 169-187.

PROFESIOGRAFÍA

Teresa Rebolledo Gámez

Diplomada en Educación Social y Trabajo Social, Máster en Ciencias Sociales e Intervención Social: Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad por la Universidad Pablo de Olavide. Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, en el Área de Teoría e Historia de la Educación. **Datos de contacto:** Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla (España). E-mail: tjrebgam@upo.es.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2015.