

Trazando caminos hacia la mejora educativa: identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado

Charting a Path Towards Educational Improvement: Identification of Key Elements in Initial Teacher Training

Víctor Valdés Sánchez

e-mail: victorvs@unex.es

Universidad de Extremadura. España

Prudencia Gutiérrez Esteban

e-mail: pruden@unex.es

Universidad de Extremadura. España

Resumen: El diseño de la formación inicial del profesorado ha sido identificado como uno de los factores que pueden estar incidiendo significativamente en la crisis de los sistemas educativos alrededor del mundo, lo que se traduce en un incremento de la desigualdad, el abandono y el fracaso escolar. El presente artículo realiza una revisión del estado de la formación inicial del profesorado en el contexto internacional, con el objetivo de conocer los diferentes planteamientos formativos e identificar cuestiones clave para la mejora de la formación docente. En concreto, este estudio revisa la bibliografía especializada sobre la formación inicial del profesorado en diferentes países de los cinco continentes, ofreciendo una perspectiva internacional, profundizando en el enfoque del Marco Europeo de Formación Superior y concretando el análisis en la configuración de los planes de estudio de la Formación Inicial en España. Entre los principales hallazgos se encuentran elementos coincidentes, a pesar de partir de planteamientos formativos y organizativos diferentes, tales como la necesidad de atraer perfiles de calidad, un replanteamiento del acceso a la formación, la necesidad de una mayor coordinación con los centros educativos y la formación en las habilidades del siglo XXI.

Palabras clave: Formación del profesorado; política educativa; acceso a la formación; cualificación docente; Fracaso escolar; abandono escolar.

Abstract: The design of initial teacher training has been identified as one of the factors that may be significantly influence the crisis in education systems around the world, which supposes an increase in the inequality, dropouts and school failure. This article carries out a review of the state of initial teacher training from an international context with the aim of knowing the different training approaches at an international level and identifying key issues for the improvement of teacher training. Specifically, this study reviews the literature on initial teacher training from different countries around the five continents, offering an international perspective, deepening the approach of the European Higher Education Framework and specifying the analysis in the configuration of study plans of Initial Training in Spain. Among the main findings are coinciding elements, despite starting from different training and organizational approaches, such as the need to attract quality profiles, a replacement of access to training, the need for greater coordination with schools and the 21st century skills training.

Keywords: Teacher education; education policy; access to education; teaching qualification; school failure; dropout.

Recibido / Received: 30/12/2020

Aceptado / Accepted: 14/05/2021

1. Introducción

El actual contexto de globalización está interfiriendo en la Educación y, por tanto, en los sistemas educativos que se encuentran actualmente en crisis (Rathva, 2018). Como señala Bruner & Iannarelli (2011), con la globalización ha aumentado la información y el conocimiento, existiendo también, una oferta tecnológica mayor a disposición de la ciudadanía. Además, la concepción de la Educación se ha ido transformando, donde cada vez en mayor medida, el alumnado y sus familias son concebidos como «clientes» y los centros educativos se organizan siguiendo las reglas del «marketing», con la intención de competir con el resto de los centros educativos de la zona. De esta forma, la privatización y mercantilización, junto con la democratización de la educación y su burocratización, son las principales consecuencias de la influencia de la globalización sobre los sistemas educativos (Erdem, 2018). Esta situación de crisis se materializa en forma de abandono escolar y bajo rendimiento, pero también en la falta de concordancia entre los contenidos que se transmiten en los centros educativos y el conocimiento práctico y útil que demanda la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad actual.

El diseño de la formación inicial del profesorado ha sido identificado como uno de los responsables de esta situación, pues en él influyen diferentes factores que están incidiendo en la transformación y actualización de la profesión. De esta forma, se pueden identificar cuestiones clave como la descompensación entre la formación teórica y práctica, simplificando la práctica como el mero traslado de los contenidos al aula; una capacitación reducida a la reproducción de contenidos que exime del análisis y la interpretación por parte del futuro profesorado; las actividades que requieren el desarrollo de habilidades y competencias son tan solo experiencias aisladas dentro de un sistema sustentado en la transmisión oral y escrita del conocimiento y una evaluación basada exclusivamente en la memorización (Pérez Gómez, 2010).

Esta problemática requiere, por tanto, un replanteamiento de la formación que recibe el futuro profesorado, pues como argumentan Cheng (2005), Vaillant (2006), Townsend & Bates (2007), Prats (2016), Aydarova & Marquardt (2016) & Wadhawan

(2018), la formación inicial del profesorado supone un factor clave en la gestión de la crisis de los sistemas educativos si se pretende dar respuesta a las nuevas demandas sociales. Así, Schwille, Dembélé & Schubert (2007) advertían ya hace años que el profesorado se está incorporando a la profesión sin las capacidades que verdaderamente necesita, confiando poder adquirirlas al comienzo de su ejercicio docente. Desde un enfoque algo más esperanzador, algunas voces como Ancheta Arrabal (2007), también confían en la formación docente como un elemento clave para garantizar la calidad en los sistemas educativos y devolver el prestigio social a la profesión. Aun así, Marcelo (2016) recalca que cada país ofrece realidades, así como posiciones diversas, para hacer frente a similares situaciones. Para Schleicher (2012), Prats (2016) & Marcelo (2016) al hablar de la formación inicial del profesorado, encontramos múltiples enfoques que van desde las que ubican la formación dentro de las universidades, a las que proponen vías alternativas; las orientadas a la transmisión y las que se orientan a la investigación; las centradas en el conocimiento disciplinar y las que se centran en el conocimiento pedagógico. De esta forma, se podrían establecer múltiples tipologías y enfoques en la formación del profesorado. Intentando identificar elementos clave en la formación inicial del profesorado que contribuyan a una reflexión orientada a la mejora, en los siguientes apartados de este artículo se realiza una revisión teórica de la formación inicial del profesorado en el contexto internacional, europeo y español.

2. La formación inicial del profesorado desde el contexto internacional

Si fijamos la atención en los Estados Unidos de América, Imig, Wiseman & Imig (2011) y Fraser (2016) señalan que, tras sufrir una larga transformación de décadas para ubicar la formación de docentes dentro de la institución universitaria, aún no existe un consenso sobre cómo debería ser la formación que reciba el profesorado, al extenderse la idea de que la universidad es tan solo una opción más donde acoger la formación inicial del profesorado. En este contexto, Estados Unidos se encuentra, como argumentan Stein y Stein (2016), con una falta de docentes que se acrecienta a medida que pasa el tiempo. Así, Vaillant & Manso (2013) señalan que un tercio del profesorado de Estados Unidos se encuentra en un estado de transición, tanto para entrar, como para salir de la docencia. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de analizar en profundidad la formación inicial, pues en ella puede estar la clave de este movimiento constante de altas y bajas en el ejercicio de la profesión docente en este país.

En el seno de un análisis más profundo, además del conflicto existente respecto a la ubicación de la formación del profesorado y la situación de escasez de docentes, autores como Darling-Hammond (2010) y Sparapani, Callejo, Gould, Hillman & Clark (2014) abordan también la importancia de mejorar el carácter práctico y contextualizado de la formación, pues como argumentan, ninguna enseñanza teórica es tan efectiva como la propia experiencia. De la misma manera, ponen de manifiesto los beneficios de incentivar las relaciones entre universidad-escuela que están permitiendo al profesorado en formación estar en contacto con profesionales del campo, lo que supone una oportunidad beneficiosa para ambas instituciones.

A su vez, estudios como el de Cochran-Smith (2008) manifiestan la demanda de nuevos profesionales capaces de desenvolverse y desarrollar una ciudadanía y una economía basada en el conocimiento además de alertar de los intereses empresariales y mercantiles que pueden esconderse en el fondo.

En cuanto a otros territorios como Canadá, Nuland (2011) apuesta por la importancia de mejorar la capacitación en TIC del profesorado y demanda, al igual que ocurre en México, según Mercado Maldonado (2010), un enfoque más práctico que teórico, que permita demostrar y desarrollar las competencias docentes. De la misma forma, es preciso apuntar, como señalan Santos & Delgado (2015) y García Miramón (2017), que la formación de docentes en México se realiza principalmente en las escuelas normales, al igual que ocurre en Estados Unidos, al ser instituciones que no comparten las mismas características que una universidad, las cuales según Canedo, Reyes & Chicharro (2017), deben mejorar sus condiciones y ampliar sus recursos.

Al analizar la formación inicial en América del Sur es necesario subrayar que, a pesar de existir una gran diversidad en los modelos de formación inicial, es posible encontrar rasgos comunes. De hecho, Pardo & Adlerstein (2016) señalan tres aspectos críticos que deben ser tenidos en cuenta: las bajas exigencias académicas en el ingreso a la formación inicial, la heterogeneidad de los currículos en la formación inicial y la debilidad de las instituciones al cargo de la formación. Ante este contexto, Vaillant (2013) lo sintetiza como la incapacidad de dar respuesta a las demandas actuales de la profesión docente. Por su parte, la UNESCO (2016) coincide en la necesidad de atraer perfiles de calidad y fortalecer los programas de formación, añadiendo, además, la importancia de capacitar al futuro profesorado para trabajar en contextos desfavorecidos y asegurar la evaluación y acreditación de los centros de formación del profesorado. En estudios anteriores, Vaillant (2006; 2013) enfatiza la diferencia entre la formación del profesorado de escuela básica, la cual se centra en los aspectos más pedagógicos y didácticos, mientras que en la formación para docentes de enseñanza media se centra en la formación disciplinar, siendo ambas opciones insuficientes. Además, de manera más específica, se destacan una serie de carencias centradas en la burocratización de la formación, la fragmentación excesiva del conocimiento y la falta de vinculación con las escuelas. Asimismo, se incide en la falta de atención a la formación en necesidades educativas especiales, a la diversidad cultural, a la formación en valores ciudadanos, lenguas extranjeras, competencias para el mundo global y el uso pedagógico de las TIC. En síntesis, se reclama una mayor atención a las demandas de la sociedad y se denuncia la falta de especialistas en Educación (Vezub, 2016).

A modo de ejemplo, como expresan Ávalos (2014) y Molinari (2017), países como Argentina, Chile y Uruguay se encuentran inmersos en un proceso de transformación de la capacitación docente donde se están aplicando, de manera similar, medidas para reforzar y homogeneizar la ubicación de la formación en cada país, el fortalecimiento de la formación práctica, las condiciones laborales del docente y el prestigio social de la profesión.

Como en otros lugares del mundo, en África y concretamente en Etiopía, uno de los países más poblados de África, se encuentran con el problema de atraer y mantener perfiles de calidad en la docencia, aunque es cierto que investigaciones

como la de Hardman, Ackers, Abrishamian & O'Sullivan (2011) evidencian los movimientos de países como Kenya, Tanzania y Uganda por mejorar y desarrollar políticas que permitan corregir la situación. La UNESCO (2013) señala varios ejemplos en el continente africano, entre los que destacan Etiopía, que se encuentra en un proceso de cambio y transformación de la formación del profesorado, en la que el acceso a la formación es uno de los retos en la mejora de la formación inicial, al igual que el aumento en las retribuciones (Shishigui, Gemechuii, Michaeliii, Atnafuiv & Ayalewv, 2017). Igualmente, se encuentra en similares dificultades Tanzania para encontrar perfiles de calidad como destaca la UNESCO (2014). Además, se enfrentan a la escasez de financiación de los programas de formación, el desinterés social por la carrera de docente y unas infraestructuras de formación débiles.

Respecto a la situación en Sudáfrica, Green, Parker, Deacon & Hall (2011), Schäfer & Wilmot (2012) y Sayed & McDonald (2017) alertan de su complejidad, en cuanto a la escasez de docentes en servicio y el desinterés social por la formación del profesorado. Esta realidad hace que se planteen la necesidad de modificar la formación, con el objetivo de atraer docentes que puedan cubrir el déficit existente en primera instancia y la mejora del sistema educativo como telón de fondo.

Finalmente, ante la situación de reformulación de políticas que se están llevando a cabo en muchos países de África, Namubiru (2014) pone de manifiesto la oportunidad de incluir en sus currículums las denominadas habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la creatividad, la educación ambiental, la multiculturalidad o la competencia digital entre otras.

Por el contrario, al poner la mirada en Asia, se percibe que algunos de sus países están obteniendo año tras año, resultados notables en los informes PISA y Mckensey (Manso & Ramírez Carpeño, 2011). Por lo tanto, resulta conveniente explorar el diseño que ofrecen de la formación docente. Lo primero que llama la atención es que los salarios de los docentes son altos, lo cual influye en la elección de la profesión y también en los perfiles que acceden a la misma. Otro elemento a destacar es el planteamiento del desarrollo profesional, el cual es progresivo, incentivado y reconocido. La evaluación externa supone un motor de mejora pues se evalúa tanto la experiencia como el grado de adquisición de competencias docentes y además, se acompaña de un sistema de tutorización, donde los docentes inexpertos cuentan con el asesoramiento de profesorado con larga trayectoria. Por último, un aspecto fundamental es que se focalizan las acciones docentes dándoles un protagonismo social que supone un elemento esencial para el éxito del sistema educativo.

Además, en otros casos, como el de China, explican Shi & Englert (2008), han vivido un proceso de actualización del sistema educativo que ha pasado por la creciente reubicación de la formación en las instituciones de educación superior. Lo que hace que se ponga en valor el rol social del profesorado para conformar una nueva identidad docente y un nuevo sentido de profesionalismo dentro de la educación. Por este motivo, se está otorgando mayor importancia al carácter práctico de la formación, como también destacan Kayange & Msiska (2016), así como a la innovación, aunque este último elemento aún se encuentra buscando aún su sitio dentro de las reformas de los planes formativos docentes.

Finalmente, en Oceanía, concretamente en Nueva Zelanda, existen dos vías de formación inicial; la primera, que supone tres o cuatro años de formación exclusiva del docente y la segunda, traducida en un año de formación para graduados que proceden de otros campos de estudio. Un sistema bastante similar al que se puede encontrar en países como España. Ell (2011) afirma que Nueva Zelanda se encuentra desde 2010 en un proceso de cambio, al tener como reto, por un lado, la atracción y el mantenimiento de perfiles de docentes de calidad y por otro lado, la mejora en la relación teoría y práctica dentro la formación del profesorado.

En lo que a Australia se refiere, Jasman (2009), tras un estudio sobre la formación inicial en ese país, concluye que aspectos como la cantidad y calidad de la formación siempre van a ser objeto de debate, pero además, insiste en poner el acento en diseñar una formación que permita, al futuro profesorado, crear entornos de aprendizaje adaptados, innovadores y especializados que apoyen los procesos de aprendizaje del alumnado.

Así, a pesar de que se requiere un análisis en mayor profundidad del panorama internacional, puesto que son muchas las realidades que no es posible abarcar en este estudio, sí se podría considerar que existen indicios suficientes para establecer cuáles son los elementos críticos en la formación inicial del profesorado desde una perspectiva global. La tabla nº 1 sintetiza aquellos que pueden resultar clave para seguir profundizando en el análisis de la formación del profesorado.

Tabla 1. Elementos clave en el análisis de la formación inicial desde una perspectiva internacional.

ELEMENTOS CLAVE	FUENTES
Atraer perfiles de calidad	Ell (2011), Hardman, Ackers, Abrishamian y O'Sullivan (2011), UNESCO (2013), UNESCO (2014), UNESCO (2016), Shishigui, Gemechuii, Michaeliii, Atnafuiv, Ayaleww (2017)
Requisitos para el acceso a la formación	López-Jurado y Gratacós (2013) Pardo y Adlerstein (2016)
Ubicación de la formación	Shi y Englert (2008), Ávalos (2014), Imig, Wiseman y Imig, (2011), Santos y Delgado (2015) Fraser (2016), García Miramón (2017), Molinari (2017)
Relación teoría-práctica	Darling-Hammond (2010), Korthagen (2010) Maldonado (2010), Ell (2011), Nuland (2011), Viorica-Torii y Carmen (2012), Sparapani, Callejo, Gould, Hillman y Clark (2014)
Falta de vinculación con las escuelas	Vaillant (2006), Darling-Hammond (2010), Vaillant (2013), Sparapani, Callejo, Gould, Hillman y Clark (2014)
Responder a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI	Vaillant (2006), Vaillant (2013), Namubiru (2014), UNESCO (2016), Vezub (2016)

Protagonismo social de la profesión	Manso y Ramírez Carpeño (2011) Green, Parker, Deacon y Hall, (2011), Schäfer y Wilmot (2012), Sayed y McDonald (2017)
-------------------------------------	---

A grandes rasgos, como ya se había alertado desde la OCDE (2005), se observan algunos aspectos previos a la formación inicial, como es la necesidad de atraer y retener perfiles de calidad, ahondar en los requisitos en el acceso a la formación de docentes y reflexionar sobre las instituciones donde se ubica la formación. Dentro de la formación en sí misma, existe una preocupación por la relación entre la teoría y la práctica en los planes de estudio, la falta de vinculación de la formación con los centros educativos o su incapacidad para responder a las demandas actuales de la sociedad y formar en las habilidades del siglo XXI. Otros estudios similares, como el de Vaillant & Manso (2016) en el que comparan la formación inicial de Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Países Bajos, Finlandia y Suecia, encuentran la necesidad de fomentar el trabajo en equipo entre el futuro profesorado y alentar el espíritu innovador. Leutwyler, Popov, & Wolhuter (2017) por su parte, insisten en la necesidad de una mayor autonomía de las instituciones de formación del profesorado para poder liberarse de las influencias de la mercantilización de la educación y las continuas fluctuaciones de las políticas educativas.

De manera transversal, parece prioritario devolver el protagonismo social a la profesión docente como elemento clave para garantizar la calidad de la misma. Al mismo tiempo, Balodimas-Bartolomei (2016) inciden en una formación para el profesorado en educación comparada, de manera que les permita entender todas las singularidades mencionadas, teniendo de este modo, una visión y concepción más global de la profesión.

3. Un recorrido por la formación docente en Europa

El Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 supone el punto de partida para comenzar la puesta en valor de la formación inicial del profesorado en Europa. Desde ese momento, se comienza a trabajar para instaurar una profesión docente que se encuentre a sí misma en el contexto del aprendizaje permanente, entendida como una profesión dinámica donde el trabajo en red de centros y profesorado sea una pieza clave. En el análisis de Esteve (2006), se alude a la necesidad de dar respuesta a la nueva realidad educativa surgida por la aceleración de los cambios sociales, poniendo de manifiesto las dificultades que están encontrando países como Francia, Países Bajos, Italia, Gran Bretaña y Alemania, entre otros, para atender desde la educación a los cambios que se producen a nivel macro-social, político o educativo, además de las contradicciones que se producen entre ellos, generando de esta forma una percepción de crisis de los sistemas educativos. Asimismo, se insiste en la necesidad de repensar el acceso a la formación, la modificación del currículum de formación del profesorado, fortaleciendo aspectos como las tecnologías, la gestión de centros, la atención a las necesidades educativas especiales, la diversidad cultural y la gestión de conflictos. En suma, se pretende formar a un profesorado competente para trabajar con otras personas, con el conocimiento, la tecnología y la información; capaz de trabajar con y en la sociedad, colocando el centro de

interés en el aprendizaje del alumnado (Ancheta Arrabal, 2007; Manso & Valle, 2013; Solís, 2016).

Al revisar la trayectoria de los planes de estudios de la formación inicial del profesorado es inexcusable no aludir el «Proceso de Bolonia» o «Espacio Europeo de Educación Superior» (*European Higher Education Area*), que actualmente rige la formación universitaria en parte de Europa. Como expone EURYDICE (2015), el objetivo con el que nace este Proceso Bolonia es adaptar las titulaciones para hacerlas más comparables dentro del territorio europeo, así como dotar de mayor calidad a la formación del profesorado. Las principales características destacadas en la Declaración de Bolonia (1999), recogidas por EURYDICE (2009) son un sistema basado principalmente en dos ciclos, el establecimiento de un sistema de créditos y la promoción de la movilidad, otorgándole de esta forma, una dimensión europea a la Educación Superior.

Por otra parte, otro elemento importante a tener en cuenta dentro del proceso Bolonia, son los Descriptores de Dublín establecidos por la *Join Quality Initiative* (2004), que establecen los logros y habilidades esperados al terminar el primer ciclo. De modo que el alumnado debe poder demostrar que:

- Posee y comprende conocimientos que se apoyan en libros de texto avanzados con algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Aplica conocimientos y comprende a través de la elaboración y defensa de argumentos.
- Es capaz de emitir juicios a través de reunir e interpretar datos relevantes.
- Es capaz de comunicar información, ideas, problemas y soluciones.
- Posee las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Si bien, a pesar de tener un marco europeo común y perseguir objetivos comunes, son abundantes las diferencias documentadas entre los países de la Unión Europea, lo que complica la construcción de un currículum único en la formación del profesorado a nivel europeo como apunta Manso & Valle (2013). Existen diferencias tanto entre los requisitos de acceso a la formación como en la incorporación al ejercicio docente. Igualmente, si prestamos atención al modelo formativo, encontramos países, como refleja la EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) (2015), que siguen un modelo concurrente (formación disciplinar y pedagógica simultánea), países que apuestan por un modelo consecutivo (formación disciplinar en el marco de una titulación y formación pedagógica que permite el ejercicio docente) y países que siguen un modelo mixto en el que es posible elegir cualquiera de las dos opciones. Además, existen países en los que el modelo formativo está unificado desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, mientras que en otros países como España, se aplica un modelo para Educación Infantil, para Educación Primaria y otro para Educación Secundaria.

En Finlandia, por ejemplo, se incide en la calidad en el acceso a la formación del profesorado, permitiendo atraer perfiles de calidad a los estudios de magisterio (García Perales & Martín Sánchez, 2012). Además, el peso pedagógico y práctico

de sus planes de estudio es muy superior al de otros países. Todos estos factores revierten en el protagonismo y prestigio social del profesorado. En la Tabla nº 1 del punto anterior, se puede observar que Finlandia cubre la mayoría de elementos clave para la mejora de la formación inicial desde una perspectiva internacional. En cambio, Noruega, a pesar de su relativa cercanía geográfica con Finlandia, se encuentra todavía en un proceso de transformación, como recogen Munthe, Malmo & Rogne (2011), pues otorga gran valor a la formación práctica y pedagógica que supera la mera adquisición de contenidos.

En el caso de Alemania, el acceso a la formación depende de una prueba oral y escrita. Del mismo modo, se presta especial atención a la pedagogía, la psicología o la filosofía dentro del proceso de capacitación del profesorado junto con la formación práctica que reciben, la cual se realiza posteriormente a la formación y tiene una duración entre los dieciocho y veinticuatro meses (Rebolledo, 2015).

A su vez, Lopes Menino & Blázquez Entonado (2012) al analizar la formación del profesorado en Portugal encuentran la importancia otorgada en el país luso a las experiencias y trayectorias de vida del alumnado universitario en formación para incorporarlas en su capacitación, así como proporcionar experiencias que les permitan desarrollar un saber reflexivo o apostar por un enfoque vivencial entre otras propuestas.

Desde la pluralidad de posiciones que se aprecian en estos ejemplos, Rebolledo (2015) aboga por el refuerzo de las relaciones entre los centros de formación del profesorado y el resto de agentes que son fundamentales en la profesión docente, como son los centros educativos o la administración, confiando que una mejor relación y trabajo conjunto supondrá una mejora de la formación inicial. De igual forma, se demanda un enfoque más práctico de la formación y se apuesta por perfiles de responsables de la formación altamente capacitados y con una experiencia constatable que puedan transmitir al futuro profesorado. Desde un enfoque unificador, Caena (2014) destaca como prioridades, la necesidad de atraer perfiles de calidad y mejorar los procesos de selección, mediante el aumento de mayor contacto entre las instituciones de formación y las escuelas, generando así relaciones bidireccionales. Estudios como el de Imbernon & Prats (2016) coinciden en señalar elementos clave ya identificados, como son los perfiles y el acceso a la formación, la apuesta por reforzar la formación práctica y una revisión del currículum para que tenga un cariz más reflexivo y permita un aprendizaje con mayor profundidad. Además, apuestan por fomentar la investigación en la formación del profesorado. Por último, se insiste en mejorar la calidad de la formación, al avanzar en elementos tan relevantes como la evaluación, la competencia digital, la práctica reflexiva y la investigación.

Tabla 2. Elementos clave identificados en el análisis de la formación inicial desde una perspectiva europea.

ELEMENTOS CLAVE	FUENTE
Atraer perfiles de Calidad	García Perales y Martín Sánchez (2012), Caena (2014), Imbernon y Prats (2016)

Requisitos para el acceso a la formación	Esteve (2006), García Perales y Martín Sánchez (2012), Caena (2014)
Relación teoría práctica	Lopes Menino y Blázquez Entonado (2012)
Revisión del currículum de formación	Esteve (2006) Manso y Valle (2013) Imbernón y Prats (2016)
Responde a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI	Esteve (2006), Ancheta Arrabal, (2007) Manso y Valle (2013) Solís (2016)
Falta de vinculación con las escuelas y administración	Caena (2014), Rebolledo (2015)

En síntesis, en esta revisión de la bibliografía especializada aparecen cuestiones clave como la búsqueda de perfiles de calidad, la necesidad de una revisión del currículum formativo, la falta de vinculación con las escuelas y la urgencia por dar respuesta a las demandas actuales. Del mismo modo, cabe destacar que la relación teoría-práctica, aun siendo una realidad también en Europa, es menos alarmante debido a que con el proceso de Bolonia, el periodo de prácticas se ha visto aumentado considerablemente, lo que puede influir en que este hecho no sea percibido como una de las necesidades más imperantes en la formación inicial del profesorado en la actualidad.

4. Los planes de estudio que habilitan para la profesión docente en España

Como resultado de la incorporación de España al proceso Bolonia, Torres (2010) recoge todas las grandes diferencias en la formación del profesorado con respecto al plan anterior. A saber, éstas fueron:

- a. El primer gran cambio producido tras el proceso seguido fue la ampliación de un año la duración de la formación de magisterio en España.
- b. El segundo cambio importante supuso la reducción de las especialidades de las diplomaturas de maestro a únicamente dos, Primaria e Infantil, pretendiendo con esto fortalecer el carácter generalista del maestro y más tarde, ampliar su formación específica.
- c. El tercer aspecto, fue la formación en competencias personales y profesionales que una maestra o maestro debe desarrollar en el ejercicio de su trabajo. Por último, se potenció las prácticas profesionales mediante la implantación del Practicum en el itinerario del grado, lo que aumentaba considerablemente las horas de formación con respecto a la antigua diplomatura.

Los títulos de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria se rigen por el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, para poder constituirse como grado. En el caso del Grado en Educación Infantil, la *Orden Ministerial*

ECI/3854/2007 de 27 de diciembre (2007) establece los módulos mínimos con los que debe contar el grado. Éstos son:

- Módulo de Formación Básica: Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años), Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, Sociedad, familia y escuela, Infancia, salud y alimentación, Organización del espacio escolar, Materiales y habilidades docentes, Observación sistemática y análisis de contextos y La escuela de educación infantil.
- Módulo Didáctico y Disciplinar: Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de las Matemáticas, Aprendizaje de Lenguas, Lectoescritura y Música y expresión plástica y corporal.
- Practicum: Prácticas escolares, Trabajo Fin de Grado.

Es interesante resaltar que en este mismo documento, aparecen descritas las competencias a adquirir por parte de los estudiantes. A pesar de no estar reflejadas en ninguno de los módulos mínimos anteriormente descritos, aparecen algunas como desenvolverse en ambientes multiculturales y multilingües, conocer las implicaciones de las tecnologías en la educación, adquirir una actitud innovadora y la adquisición de destrezas para un aprendizaje autónomo y cooperativo.

Si repetimos el mismo análisis en el Grado de Educación Primaria, comenzando por los módulos mínimos que establece la *Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (2007)*, los resultados son los siguientes:

- Módulo de formación Básica: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y escuela.
- Módulo Didáctico y Disciplinar: Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación física.
- Practicum: Prácticas escolares, Trabajo fin de Grado.

Al igual que en el grado de Educación Infantil, aparecen competencias similares que tampoco se ven reflejadas en los módulos mínimos descritos.

En cuanto a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, los módulos mínimos que deben incluir los estudios que establece la *Orden ministerial ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (2007)* son los siguientes:

- Genérico: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, Familia y Escuela.
- Específico: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
- Practicum: Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo Fin de Máster.

En cuanto a las competencias que se esperan del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y a pesar de no estar reflejadas en ninguno de los módulos mínimos anteriormente descritos, aparecen algunas como gestión de la información, atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad, la formación ciudadana, la obtención de estrategias para estimular el aprendizaje por sí mismo y con otras personas, conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos, contribuir a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado, conocer y analizar las características de la profesión docente e informar y asesorar a las familias.

Para tener una visión del estado de la formación inicial del profesorado en España y comprobar en qué medida la realidad se asemeja a lo estipulado por los textos legislativos que rigen la formación, se presenta a continuación un análisis de los planes de formación del profesorado de las Universidades que conforman el denominado Grupo G9 de Universidades (G9)¹, en relación al saber pedagógico descrito por Almonacid, Merellano & Moreno (2014). Éste es un concepto complejo, formado por elementos curriculares, prácticos y reflexivos que están relacionados e interactúan entre sí. Así, a partir de esta definición, se extraen tres saberes que conviven dentro del saber pedagógico y que serán objeto del posterior análisis de la formación inicial, los cuales son:

- *Saber Curricular*: se trata de un conjunto de conocimientos estipulados que permiten al docente desarrollar diferentes competencias profesionales desde las cuales enfocar su acción educativa.
- *Saber Experiencial*: nace de la propia práctica del docente. Son los conocimientos derivados de la experiencia sobre el campo.
- *Saber Reflexivo*: Aparece después de un análisis de la acción educativa. Podríamos decir que se obtiene de las conclusiones que cada docente extrae de su quehacer profesional.

En síntesis, las universidades que han sido objeto de análisis y que quedan reflejadas en la tabla posterior son Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza.

¹ El grupo G9 de universidades está compuesto por las universidades de Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza y tiene por objetivo promover la colaboración entre las instituciones, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras, como a las de gestión y servicio.

Tabla 3. Distribución de los créditos vinculados a los saberes pedagógicos en las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Formación del profesorado en las universidades del G9.

Universidad	Titulación	% Saber curricular	% Saber experiencial	% Saber reflexivo
Extremadura	Grado en E. Infantil	52%	23%	25%
	Grado en E. Primaria	65%	23%	12%
	Máster Formación del profesorado	70%	20%	10%
Cantabria	Grado en E. Infantil	53%	22%	25%
	Grado en E. Primaria	57%	22%	21%
	Máster Formación del profesorado	68%	25%	6%
Castilla La Mancha	Grado en E. Infantil	66%	22%	12%
	Grado en E. Primaria	69%	18%	13%
	Máster Formación del profesorado	58%	30%	12%
Illes Balears	Grado en E. Infantil	67%	22%	11%
	Grado en E. Primaria	75%	18%	7%
	Máster Formación del profesorado	62%	23%	15%
La Rioja	Grado en E. Infantil	64%	18%	18%
	Grado en E. Primaria	63%	20%	17%
	Máster Formación del profesorado	64%	21%	15%
Navarra	Grado en E. Infantil	51%	21%	28%
	Grado en E. Primaria	55%	22%	23%
	Máster Formación del profesorado	69%	25%	6%
Oviedo	Grado en E. Infantil	58%	22%	20%
	Grado en E. Primaria	67%	21%	12%
	Máster Formación del profesorado	62%	22%	16%
País Vasco-Euskal Herriko	Grado en E. Infantil	69%	19%	12%
	Grado en E. Primaria	70%	21%	9%
	Máster Formación del profesorado	65%	20%	15%
Zaragoza	Grado en E. Infantil	64%	18%	18%
	Grado en E. Primaria	69%	18%	13%
	Máster Formación del profesorado	66%	17%	17%

Tras este análisis de los planes de estudios en la formación inicial del profesorado, se puede afirmar que existe una situación bastante similar en la configuración de los mismos. De modo que se puede observar que el saber curricular prima en todas las universidades y también indistintamente en las dos titulaciones. En todos los casos se repite un mismo patrón, donde el peso del saber curricular en la titulación de Educación Primaria es más elevado que en la titulación de Educación Infantil en todas las universidades.

Aun así, existe bastante similitud entre todas las universidades, pese a que hay dos de ellas, la Universidad de Navarra principalmente y la Universidad de Cantabria, que otorgan mayor importancia a los saberes experienciales y reflexivos, aunque hay que resaltar que en ningún caso el saber experiencial supera los cuarenta y ocho créditos. Para mejorar esta situación Díez Gutiérrez, Rodríguez Fernández & Mallo (2014) proponen una modificación del currículum para atender a la reflexión y al pensamiento crítico dentro de los planes de estudios de la formación del profesorado.

Además, como también advierten Imbernón & Colén (2014), en la mayoría de casos, las competencias que aparecen como deseables para el futuro profesorado y que se recogen en las órdenes ministeriales que rigen la formación en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, quedan diluidas en los planes de estudios sin ser tratadas de forma específica por ninguna materia en concreto. Se pueden encontrar excepciones en los casos de la Universidad de Illes Balears, que incluye dos asignaturas sobre TIC, mientras que el resto incluye una sola asignatura. Además, es destacable la importancia que la Universidad de Zaragoza otorga a la formación en lenguas, dedicando dos asignaturas a cada idioma e incluyendo dos idiomas en la titulación de Infantil (Inglés y Francés) y tres en la titulación de Primaria (Inglés, Francés y Alemán) y por otro lado, hay que valorar la formación específica que se ofrece en la Universidad de Navarra y la Universidad de Oviedo en expresión oral, tan importante en el oficio docente. Así, la Universidad de Navarra cuenta con la asignatura *Técnicas de expresión oral y escrita* y la Universidad de Oviedo con otra denominada *Laboratorio de expresión*. Así, en consonancia con los resultados del análisis de los saberes pedagógicos, Cantón, Cañón & Arias (2013) evidencian la necesidad de reforzar el carácter práctico de la formación, entendiendo las facultades de formación del profesorado como organizaciones que aprenden, abiertas a los nuevos cambios, así como la conveniencia de realizar un esfuerzo por actualizarla y acercarla a las necesidades formativas del siglo XXI.

Yendo más allá, Contreras Domingo (2013) defiende la puesta en valor de las experiencias del profesorado en formación inicial como elemento a tener en cuenta en el proceso formativo. Lo que supone una apuesta por ahondar en el saber experiencial, que desde un enfoque práctico, permitiría un aprendizaje más profundo y en concordancia, profesionales con mayor capacitación.

Tabla 4. Elementos clave en el análisis de la formación inicial desde la perspectiva española.

ELEMENTOS CLAVE	FUENTES
Requisitos para el acceso a la formación	Viñao (2013)
Relación teoría-práctica	Michavila (2009), Cantón, Cañón y Arias (2013)
Revisión del currículum de formación	Díez Gutiérrez, Rodríguez Fernández y Mallo (2014)
Formación contextualizada	Imbernón y Colén (2014), Bernad y Llevot (2016), García-Cano, Hinojosa, Gutiérrez-Santiuste, y Martínez- Carmona (2017), Aristizabal y Cruz (2018)

Responde a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI	Sureda-Negre, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2016), Gil Frías (2018)
---	---

Desde la perspectiva del acceso a la formación, Viñao (2013) reflexiona a través del estudio de los seis modelos formativos que han existido en España y la señala como uno de los elementos clave a tener en cuenta si se pretende ofertar una formación de calidad al futuro profesorado de secundaria.

Por otra parte, Imbernón & Colén (2014), declaran que es insuficiente una formación únicamente centrada en el aula, siendo más favorecedora aquella que atienda también al centro y al entorno. De forma más específica, Bernad & Llevot (2016), proponen en aras de la atención al entorno, la profundización en las relaciones familia y escuela, que a pesar de estar presente dentro de los planes de estudio suelen plantearse de forma teórica y no se oferta una formación vinculada a unas competencias comunicativas o de trabajo colaborativo. Por ejemplo, para afrontar el trabajo con las familias; teniendo en cuenta, además, cómo han cambiado los modelos de familia y la forma en la que éstas interactúan con los centros educativos.

A su vez, Sureda-Negre, Oliver-Trobat & Comas-Forgas (2016), establecen siete líneas de trabajo al alcance de las universidades para alcanzar la transformación, actualización y mejora de la formación inicial del profesorado. Éstas son, introducción de cambios en los planes de estudio, fomento las metodologías innovadoras, adopción de nuevas formas de organización, perfeccionar el prácticum, mejorar la coordinación del profesorado, así como el perfil del profesorado universitario encargado de la formación del profesorado y establecer grupos más reducidos.

Más recientemente, en respuesta a la creciente demanda de dotar a la formación de mayor peso práctico, García-Cano, Hinojosa, Gutiérrez-Santiuste, & Martínez- Carmona (2017) y Aristizabal & Cruz (2018) insisten en que ésta debe estar contextualizada, para acercar al alumnado en formación inicial a la realidad de la actividad profesional docente y a su vez, la universidad a la sociedad, para que pueda beneficiarse de su conocimiento a través de organizaciones y colectivos.

Otros aspectos a tener en cuenta son los que propone Gil Frías (2018) al apostar por el fomento de la creatividad en la formación inicial del profesorado como estrategia para atender al desarrollo integral de la persona, como una de las demandas educativas del siglo XXI, que forma parte de los principios pedagógicos que se pretenden transmitir a las nuevas generaciones de docentes.

En definitiva, cuatro parecen ser los elementos clave que necesitan respuesta, la mayor parte ya identificados tanto en el panorama internacional como en el europeo. Éstos son, el acceso a la formación, como medida para favorecer la llegada a la formación de perfiles de calidad, la revisión del currículum para dar cabida a todas esas habilidades demandadas por la sociedad en el siglo XXI, el tan demandado carácter práctico como elemento diferenciador, la puesta en valor de una formación vinculada al entorno, estableciendo así relaciones entre los contenidos teóricos y el contexto educativo.

5. Metodología

Para el análisis de la formación inicial del profesorado que se lleva a cabo en este artículo se han realizado dos procedimientos diferentes. Por una parte, se ha elaborado una revisión teórica a través de una selección de la bibliografía especializada existente. En concreto, se han consultado 82 textos diferentes entre documentos académicos y legislativos, 16 se han utilizado para realizar la introducción y contextualización del análisis, 32 de ellos para conocer el estado de la formación inicial del profesorado en el contexto internacional, 17 para conocer la realidad del contexto europeo y 17 para el contexto español. La selección de estos documentos se ha realizado a partir de la búsqueda de bibliografía especializada, para la cual se han utilizado diferentes descriptores tales como: Formación Docente (Teacher education, Teacher Training), Formación Inicial del Profesorado (Preservice teacher education Initial teacher training), en diferentes bases de datos.

Por otra parte, se ha realizado un procedimiento basado en análisis documental, para la revisión de los planes de formación del profesorado relativos a todas las universidades que conforman el denominado Grupo G9 de Universidades. En concreto, se han revisado a través de las páginas web de las universidades, las asignaturas que componen los Grados de Educación Infantil y Primaria y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Las asignaturas se han clasificado, en primer lugar, por su vinculación con el desarrollo de seis tipos de conocimiento (disciplinar, pedagógico general, práctico, tecnológico del contexto y de las finalidades educativas) propuestos por Shulman (1987), Marín Díaz (2004) y Mishra & Koehler (2006), conforme a los programas docentes de cada una de las asignaturas. Una vez agrupadas las asignaturas en base a los conocimientos anteriormente mencionados, estos se han clasificado en torno a tres tipos de saberes (Curricular, Experiencial y Reflexivo) por su vinculación con ellos. Esto ha permitido conocer, finalmente, el porcentaje de créditos destinado a cada uno, como así se refleja en la tabla nº3. De esta forma, el proceso de análisis seguido aporta una visión sintética de los planes de formación del profesorado, generando una representación de la formación inicial en España en base al saber pedagógico descrito por Almonacid, Merellano & Moreno (2014).

Como principales limitaciones es que se trata de un análisis exploratorio realizado en base a una serie de publicaciones escogidas por su relevancia e interés para el análisis que se lleva a cabo. En este sentido, a pesar de que no se hace una revisión sistemática de la bibliografía especializada, se considera que el número de documentos seleccionado es suficiente para identificar elementos clave para la formación inicial del profesorado. De la misma forma, en el caso del análisis de los planes de formación, la principal limitación se encuentra en el número de universidades analizado, puesto que se analizan nueve universidades del total de universidades que existen en el territorio español.

6. Conclusiones: Cuestiones clave en la transformación de la formación inicial

Tras la descripción realizada en los apartados anteriores, sobre la situación de la formación inicial del profesorado, es posible afirmar que algunas de las cuestiones clave que emergen del análisis de la formación inicial, a escala internacional, europea y española, son comunes a todos estos escenarios. A modo de síntesis, en la tabla nº 5, se muestran conjuntamente los elementos claves extraídos del análisis de cada uno de los territorios analizados.

Tabla 5. Comparativa entre las realidad internacional, europea, española respecto a la formación inicial del profesorado. Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía especializada.

INTERNACIONAL	EUROPA	ESPAÑA
Atraer perfiles de calidad	Atraer perfiles de Calidad	
Requisitos para el acceso a la formación	Requisitos para el acceso a la formación	Requisitos para el acceso a la formación
Ubicación de la formación		
	Revisión del currículum de formación	Revisión del currículum de formación
Relación teoría-práctica		Relación Teoría-Práctica
Falta de vinculación con las escuelas	Falta de vinculación con las escuelas y administración	
		Formación Contextualizada
Responder a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI	Responder a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI	Responder a las demandas actuales/Formar habilidades del s.XXI
Protagonismo social		

Como se observa en la tabla, destacan dos cuestiones clave presentes en los tres ámbitos, son los requisitos para el acceso a la formación y la respuesta a las demandas actuales y la formación en habilidades del S.XXI. Ambos asuntos parecen ser, en base al análisis realizado en este estudio, un reto común para la formación inicial del profesorado. En el caso contrario, es decir, aquellos elementos que no presentan coincidencias totales, como la atracción de perfiles de calidad, la ubicación de la formación, las demandas actuales de la sociedad o el protagonismo social de la profesión, también parecen ser elementos de interés para continuar explorando, como advierte Prats (2016). En cualquier caso, la principal aportación de este estudio es la agrupación de elementos clave, ya identificados previamente por separado en otras publicaciones, para ofrecer una panorámica unificada de las principales problemáticas latentes en la formación inicial del profesorado.

Profundizando en los dos elementos clave de consenso, es importante reflexionar, como señalan Caena (2014) y Pardo & Adlerstein (2016), en las bajas

exigencias académicas en el ingreso a la formación inicial que hacen necesario cuestionar y reforzar los procesos de selección. De igual forma, otro elemento fundamental para la reflexión en la transformación y mejora de la formación inicial del profesorado es la necesidad de responder a las demandas actuales y a la formación en las habilidades del siglo XXI, poniendo énfasis especial en la formación para la innovación. Desde la perspectiva de Paredes Labra, Guitert & Rubia (2015), es necesario apostar por un trabajo en común entre universidad y escuela, a la vez que se propulsa un movimiento innovador con apoyo y formación en el uso pedagógico de las TIC para garantizar la renovación educativa, transformar la identidad docente y mejorar la formación del futuro profesorado y su compromiso con la sociedad. De hecho, para Vaillant (2012) y Lim, Oh & Lee (2015) la formación docente debe sustentarse sobre la creación de redes de aprendizaje, con una formación artística considerable que desarrolle la creatividad y flexibilidad del futuro profesorado y el desarrollo de la competencia digital que permita nuevos diseños didácticos. Esta creatividad también es puesta de manifiesto por Wadhawan (2018) al advertir la importancia de apostar en este momento por una formación del profesorado creativa y de vanguardia, que permita reaccionar ante los cambios de la sociedad. En síntesis, es importante investigar y profundizar sobre los elementos clave que se presentan en este estudio para avanzar así en la mejora y transformación de la formación inicial del profesorado.

7. Referencias

- Almonacid, A., Merellano, E., & Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico. *Revista electrónica Educare*, 18(3), 173-190. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10>.
- Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Aristizabal, P., & Cruz Iglesias, E. (2018). Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Pixel-Bit*, 52, 97-110.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40, 11-28.
- Aydarova, E., & Marquardt, S. K. (2016). The Global Imperative for Teacher Education: Opportunities for Comparative and International Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3(1) 23-41.
- Balodimas-Bartolomei, A. (2016). Comparative and international education in teacher training programs: The case of North Park University in Chicago. *Forum for International Research in Education*, 3(1), 6-22.
- Bernad, O., & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 7, 959-976.

- Bruner, R. F., & Iannarelli, J. (2011). Globalization of management education. *Journal of Teaching in International Business*, 22(4), 232-242.
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf*.
- Canedo, C. G., Reyes, A., & Chicharro, M. P. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores [Comunicación]. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.
- Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (76), 45-63.
- Cheng, Y. C. (2005). Three waves of teacher education and development: Paradigm shift in applying ICT. *ICT in Teacher Education*, 39-76, Jönköping: Jönköping University.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Contreras Domingo, J. C. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- Díez Gutiérrez, E. J., Fernández, J. B., & Mallo, B. C. (2014). La formación inicial del profesorado en el hábitus capitalista (Early teacher training in capitalist habitus). *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 75-78.
- EACEA (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ell, F. (2011) Teacher education in New Zealand. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 433-440.
- Erdem, A. R. (2018). Globalization and education. *Academic researchers in educational sciences*. Ankara: Gece.

- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Eurydice (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fraser, J. W. (2016). Debating teacher education in the United States Universities and their critics. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 35-49.
- García Cano, M., Hinojosa, E., Gutiérrez-Santiuste, E., & Martínez-Carmona, M. J. (2017). Innovación docente en los grados de educación infantil y primaria. Dando significado y contexto a los aprendizajes de aula en el espacio urbano. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3, 53-60.
- García Miramón, F. (2017). Formación inicial de los docentes en México, Alemania, Chile y Corea del Sur. Ciudad de Mexico: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria.
- García Perales, N. G., & Martín Sánchez, M. Á. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (13), 70-87.
- Gil Frías, P. B. G. La formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 28, 287-319
- Green, W. Parker, D., Deacon, R., & Hall, G. (2011). Foundation phase teacher provision by public higher education institutions in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1), 109-122.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N. & O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 669-683, DOI: 10.1080/03057925.2011.581014
- Imbernón, F., & Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 24, 265-284.
- Imbernón, F., & Prats, E. (2016). La formación inicial, ¿cómo se realiza en otros países?. *Cuadernos de Pedagogía*, 69, 38-44.
- Imig, D., Wiseman, D., & Imig, S. (2011). Teacher education in the United States of America, 2011. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 399-408.

- Jasman, A. M. (2009). A critical analysis of initial teacher education policy in Australia and England: past, present and possible futures. *Teacher Development*, 13(4), 321-333. DOI: 10.1080/13664530903578264.
- Joint Quality Initiative. (2004). Dublin descriptors. *JQI-The Joint Quality Initiative Working document. Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*.
- Kayange, J. J. & Msiska, B. (2016). Teacher education in china: training teachers for the 21st century. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 204-210.
- Leutwyler, B., Popov, N. & Wolhuter, C. (2017): The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. In Popov, N., Wolhuter, C., Kalin, J., Hilton, G., Ogunleye, J., Niemczyk, E., Chigisheva, O. (Eds.) *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World* (pp. 66-78). BCES Conference Books, Vol. 15. Sofia: BCES.
- Lim, S. B., Oh, Y. J., & Lee, S. H. (2015). Establishing the future model of teacher training reflected the future educational. *International Journal of Learning and Teaching*, 1(1), 47-50.
- López Jurado, M., & Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la Educación. *Estudios sobre Educación* 24, 125-147.
- Lopes, H. A., & Blázquez-Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (30), 23-43.
- Manso, J., & Ramírez Carpeño, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 13, 71-89.
- Manso, J. & Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la unión europea. *Revista española de educación comparada*, (22), 165-184.
- Marcelo, C. (2016). Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID. Sevilla: CM UPA 1556.
- Marín Díaz, V. (2004). *El conocimiento y la formación del profesorado universitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054.
- Molinari, A. (2017). Tres historias de común inspiración: un estudio comparado sobre las políticas de formación docente inicial del cono sur. *Journal of Supranational Policies of Education*, 6, 31-53.

- Munthe, E., Malmo, K. A. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.
- Namubiru, P. (2014). Ideological trends in initial teacher education curricula: the case of East African universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), 129-159.
- Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- Orden Ministerial ECI/3854/2007 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 Infantil.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007 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.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007 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.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe: estrategia regional sobre docentes*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Paredes, J., Guitert, M., & Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 19-33.
- Rathva, H. L. (2018). Profit Provision of Higher Education: View and Review. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 6(1), 65-68.
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30, 44037-44048.

- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 129-148.
- Santos, A. & Delgado, A. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sayed, Y., & McDonald, Z. (2017). Motivation to become a Foundation Phase teacher in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 367-274.
- Schäfer, M., & Wilmot, D. (2012). Teacher education in post-apartheid South Africa: Navigating a way through competing state and global imperatives for change. *Prospects*, 42(1), 41-54.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century. Lessons for Around the World*. Paris: OCDE.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. París: UNESCO-International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Shi, X. G. & Englert, P. A. J. (2008). *Reform of teacher education in China*. *Journal of Education for Teacher*, 34(4), 347-359.
- Shishigu, A., Gemechu, E., Michael, K., Atnafu, M., & Ayalew, Y. (2017). Policy Debate in Ethiopian Teacher Education: Retrospection and Future Direction. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 61-70.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Solís, M. G. (2016). Metodologías centradas en el alumnado: ABP como estrategia de innovación docente en el EEES. En *Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica*. (pp. 27-36). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Sparapani, E. F., Perez, J. Gould, D. C., Hillman, S. & Clark, L. (2014). A global curriculum? Understanding teaching and learning in the United States, Taiwan, India, and Mexico, *SAGE Open*, 2(4), 1-15.
- Stein, L., & Stein, A. (2016). Re-thinking America's teacher education Programs. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89 (6), 191-196.
- Sureda-Negre, J.; Oliver-Trobat, M.F. & Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado del Departamento de Pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 155-168.
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y maestros*, 333, 15-18.

- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. Netherlands: Springer.
- UNESCO (2013). *Assessment of teacher training and development needs to ensure education for all (efa)*. Adis Abeba: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Enhancing Teacher Education for Bridging the Education Quality Gap in Africa*. Nairobi: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/ UNESCO 2012-2016*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340 (1), 117-140.
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 165-184.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11, 125–148. doi:10.14516/fde.2013.011.015.006
- Vaillant, D., & Manso, J. (2016). Teacher education programs: Learning from worldwide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (1), 94-115.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 1 (53), 1-14.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: Siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- Wadhawan, K. (2018). Teacher education in present scenario. *Teacher education*, 3(2), 1204 - 1207.