

ESTUDIO COMPARADO SOBRE FORMACIÓN DE MAESTROS EN PERSPECTIVA SUPRANACIONAL: LOS CASOS DE ALEMANIA, FRANCIA, ITALIA Y ESPAÑA

Eva Ramírez Carpeño

Universidad Normal del Este de China / GIPES (UAM)

RESUMEN

La formación docente, como pieza clave para obtener sistemas educativos de calidad, ha sido objeto de estudio a nivel internacional. En este artículo se analizan, a partir de documentos nacionales y europeos, los sistemas actuales de formación de maestros de infantil y primaria de Alemania, Francia, Italia y España. Las tendencias europeas subyacentes a estos sistemas se han detectado mediante el método comparado. A la luz de los datos obtenidos desarrollaremos el apartado de ideas finales, donde se exponen propuestas de reflexión en relación a la flexibilidad de los programas, las cualificaciones, los diseños curriculares y las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial – maestros - educación supranacional - diseños curriculares - política educativa.

ABSTRACT

Teacher education, as a key topic to obtain quality education systems, has been internationally studied. This article analyzes, based on national and European documents, the current teacher training systems for infant and primary schools in Germany, France, Italy and Spain. The underlying trends to European systems have been detected by the comparative method. In light of the obtained data, the final consideration epigraph will be developed, including some proposals in relation to programs flexibility, qualifications, curriculum design and teaching practices.

KEY WORDS

Initial education – teachers - supranational education - curricular design - educative policies.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosas organizaciones internacionales y supranacionales han renovado recientemente sus agendas educativas para enfocar sus guías de actuación hacia los dinámicos retos globales. Algunas de estas declaraciones de intenciones son las Metas Educativas del 2021, establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Estrategia Educación y Formación 2020 (ET2020) de la Unión Europea (UE) o los objetivos que pretende alcanzar la UNESCO mediante su programa de Educación Para Todos (EPT).

Por otra parte, es ampliamente reconocido que la formación del profesorado supone uno de los núcleos centrales de dichas reformas, al situar al docente como elemento principal para la mejora de la calidad del sistema. Entre otros, ponen el foco en el docente y su formación, el conocido informe Mckinsey (Barber y Morshed, 2007), o el marco de actuación de la Unesco establecido en Dakar (Unesco, 2000) del ya citado programa EPT. Este último establece que “Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes (...)”, e incluye la necesidad de obtener profesores mejor formados (Unesco, 2000, p.21).

A su vez, ET2020 hace referencia a la necesidad de centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores (Consejo Europeo, 2009a, Anexo II), y el Consejo reconoce la importancia de dar al profesorado de todas las etapas el nivel más alto de formación inicial (Consejo Europeo, 2009b).

En la UE, las reformas en relación a la formación del docente adquieren una gran relevancia a partir del Proceso de Bolonia (1999), cuando comienzan a gestarse sistemas de armonización de la educación superior. Este acuerdo supuso la creación de los créditos ECTS¹, la división entre grados y postgrados, y la “cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables” así como la “promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.” (Consejo Europeo, 1999, p.2).

El final de los años 90 marcaba el inicio de una etapa dirigida a la concreción progresiva de políticas europeas comunes. Estas políticas fueron desarrolladas a lo largo de la siguiente década. El Informe del Consejo sobre *Mejora de la Calidad del Profesorado* (2007) citaba que ya en 2004 se alentaba la creación de principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores.

El traspaso paulatino de estos principios, del plano intencional al concreto, se plasmó en las numerosas reformas de estructuras y diseños educativos. El Consejo recalca que “Muchos Estados Miembros se están replanteando las formas en que los profesores se preparan para las importantes funciones que desempeñan para la sociedad europea.”, y que “La calidad de la docencia es un factor clave para determinar si la Unión Europea

¹Los European Credit Transfer and Accumulation System, corresponden en toda la UE a la suma entre el tiempo invertido en las clases y el trabajo autónomo del alumno. El tiempo de un crédito supone entre 25 y 30 horas.

puede aumentar su competitividad en un mundo globalizado.” (Consejo Europeo, 2007, p.3).

Los proyectos europeos conllevaban la necesidad de conocer y articular coherentemente el sistema educativo en su totalidad. Se proponía instaurar un sistema que facilitase la transición y conexión entre la formación docente y su futuro lugar de trabajo. Acorde a las nuevas políticas, se entiende como lugar de trabajo cualquier país miembro de la UE. Esto supone, en el caso de los maestros, el reto de formar para incidir en etapas cada vez más largas. Según Eurydice (2012) existe una clara tendencia hacia la prolongación de la etapa de educación obligatoria. Los maestros se enfrentan en prácticamente toda Europa a una etapa de educación infantil que comienza cada vez más pronto, y una educación obligatoria que acaba cada vez más tarde. Este periodo puede abarcar casi las dos primeras décadas de vida de los europeos, y ser por lo tanto, el ámbito en el que se desarrolla la base cultural de nuestras sociedades.

Para analizar la puesta en práctica de las recomendaciones europeas, en relación con los diseños de Formación Inicial de Maestros de Infantil y Primaria (FIMIP) se han seleccionado cuatro países: Francia, Alemania, Italia y España. Se lleva a cabo una comparación sobre su sistema de formación vigente en 2014. Estas naciones poseen un gran peso demográfico y territorial, al ser 4 de los países más poblados de la UE, y situarse entre los 7 con mayor extensión. Todos ellos, excepto España, fueron fundadores en 1951 de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), iniciativa que más tarde daría lugar a la actual UE.

La elección de Francia y Alemania está justificada por su peso y visibilidad en relación a la Europa política y económica. También son objeto de interés debido a sus buenos resultados en evaluaciones externas, como PISA 2012 que les sitúan entre los 25 mejores países de los 65 que participaron en el estudio. Incluimos España, por ser el país donde nace este análisis, e Italia, por sus numerosas semejanzas. Debido a su proximidad geográfica, estos territorios nos aportan una visión sobre dos contextos mediterráneos con culturas y lenguas de origen latino, con economías similares, menos fuertes que la alemana y la francesa, y resultados académicos parecidos. Como ejemplo la posición en mitad de la clasificación en PISA 2012, donde Italia alcanzó el puesto 32 y España el 33.

En ninguno de estos países es obligatoria la educación infantil, sin embargo en todos existen escuelas para niños menores de 3 años, generalmente de carácter privado. A partir de esa edad la existencia de escuelas públicas es notablemente más común. Por otra parte, la etapa de educación primaria es obligatoria en todos los países, aunque difiere en la posibilidad de realizarla en casa, como es el caso de Francia, o la prohibición por ley, como es el caso de Alemania. Esta segunda etapa, comienza en todos ellos a los 6 años, pero su duración varía de un territorio a otro. Mientras Francia e Italia proponen una etapa primaria de 5 años, España lo hace de 6, y

el caso más complejo, Alemania, deja esta decisión en manos de cada *Lander*², por lo que puede variar entre 4 y 6 años.

2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los conceptos esenciales que constituyen el esqueleto de las FIMIP han sido ya analizados por diversos autores e instituciones, tanto a nivel nacional como internacional. En este apartado se referencian estudios precedentes así como las líneas de investigación, propuestas o dificultades detectadas en los mismos. El desarrollo de este epígrafe, en consonancia con el objeto del artículo, se basa en investigaciones de carácter comparado o que incluyan la descripción de las FIMIP de más de dos países.

Las iniciativas parten desde diversos ámbitos geográficos, y ahondan en cuestiones estructurales, pragmáticas y pedagógicas. Dos proyectos globales recientes pueden enmarcar con precisión el estado actual de la cuestión: *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* (Musset, 2010) y *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world* (Schleicher, 2012). Estos estudios aportan una base conceptual y abarcan la cuestión de las FIMIP desde una perspectiva comparada. En ellos se detectan tanto elementos esenciales como carencias. Los elementos principales, reiterados en la mayor parte de los trabajos analizados, tratan los objetivos de la formación inicial, los modelos tradicionales y alternativos, la duración de los programas, el contenido y distribución disciplinar y pedagógica, la selección inicial de los estudiantes y las características institucionales.

Las carencias se relacionan con la dificultad de establecer prioridades formativas, la falta de acuerdo entre los expertos, los responsables políticos y las reformas educativas, los distintos puntos de vista sobre la importancia y distribución de materias pedagógicas y áreas del conocimiento y, la problemática relación entre teoría y práctica, entre otras. Como recomendación, se aconseja estudiar en profundidad las particularidades de cada sistema antes de realizar reformas sustanciales.

Otros organismos, localizados en distintos continentes, han estudiado esta cuestión en referencia a materias concretas. Algunos proyectos, como el llevado a cabo en Estados Unidos, *Preparing Teachers Around the World* (2003), nacieron como consecuencia de evaluaciones internacionales externas llevadas a cabo en la década de los 90. *Educational Testing Service* analizó, a partir de los resultados en 1999 del Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), los sistemas de formación de docentes de Australia, Inglaterra, Hong Kong, Japón, Corea, Holanda y Singapur. Otros proyectos centrados en materias concretas serían, por ejemplo, *CERI - ICT and Initial Teacher Training*³, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para docentes de tecnologías

² Alemania es un Estado Federal. *Lander* es el término utilizado para referirse a cada uno de los dieciséis estados federados, cada uno de los cuales tiene su propio gobierno y parlamento (el *Landtag*) que es elegido cada cuatro o cinco años según el caso.

³ Accesible en <http://www.oecd.org/edu/ceri/ceri-ictandinitialteachertraining.htm>

de la información y la comunicación, o *Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in Europe*⁴, realizado por el Consejo Europeo en colaboración con varias universidades europeas.

Estos estudios coexisten con otro modelo de investigaciones de carácter más generalista. *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations* (Ingersoll, 2007) plasma las estructuras de formación de cinco países asiáticos (China -y Hong Kong como región especial china-, Japón, Corea Singapur y Tailandia) y Estados Unidos. Contiene descripciones de los sistemas escolares, de formación de docentes, de los estándares y requisitos, del tiempo durante el que se extiende la formación y las cualificaciones. En África, un estudio similar fue llevado a cabo por Kruijer en 2010. En él se analizan los modelos de formación, curriculum y necesidades formativas en Tanzania, Malawi y Nigeria.

Uno de los epígrafes de este último trabajo, que complementa lo establecido en los anteriores, añade una dificultad a tener en cuenta en ciertos ámbitos: la relación coste-efectividad de los modelos de formación docentes. Para paliar la falta de recursos y cubrir la necesidad de formar a un gran número de docentes a bajo coste se proponen soluciones alternativas. La eliminación de gastos mediante una mayor formación en los colegios a través de profesores-mentores, la alternancia con periodos de residencia en centros de formación o la formación a distancia, entre otros.

Las vías alternativas también existen en países con menores dificultades económicas, si bien el foco se sitúa especialmente en los diseños de los programas. *Modelos innovadores en la formación inicial docente* (Unesco, 2006), se centra en los diseños de formación de América Latina y Europa, analiza cuatro universidades latinoamericanas (Argentina, Brasil, Chile y Colombia) y tres universidades europeas (Alemania, España y Holanda). Las propuestas finales plantean el diseño por competencias para superar la dicotomía entre áreas pedagógicas y disciplinares, el establecimiento de una relación dialéctica entre teoría y práctica, un cambio en la distribución temporal de las prácticas y su desarrollo en distintos contextos, una relación más equilibrada entre docencia e investigación, o el trabajo multidisciplinar dentro de las estructuras de formación docente.

Por último, posamos la mirada en Europa, donde la Comisión Europea (2013a) compara 32 países europeos. La UE detecta tendencias como la formación en grados de 4 años o la escasa generalización en los requisitos de acceso a la formación.

En Europa, los países seleccionados para este estudio han sido ya objeto de numerosos estudios. A nivel institucional, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), adjuntaba un anexo a *Título de Grado de Magisterio* (2004), donde describía los grados de magisterio en 25 países, incluidos los cuatro del estudio. El Ministerio de Educación Nacional Francés publicaba en 2012 la descripción de 10 sistemas de formación, entre los cuales Alemania, España e Italia, y la Conferencia Nacional Italiana de Centros Universitarios de Investigación Educativa y Didáctica (CONCURED)

⁴ Accesible en <http://che.itt-history.eu/index.php?id=8>

publicaba en 2001 un proyecto comparado sobre la formación inicial en Alemania, España, Francia, Holanda y Suecia.

Como iniciativas personales diversos autores europeos han dirigido sus investigaciones hacia este campo. Cabe citar, entre otros, el análisis de Giorgio Ostinelli (2009) sobre los sistemas de formación en Italia, Alemania, Inglaterra, Suecia y Finlandia o, el exhaustivo trabajo comparado de Vega Gil en 2005, sobre los sistemas de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.

Las líneas de trabajo marcadas por estas organizaciones y autores siguen vigentes en la actualidad. Se aprecia un intento de conjugación con los aportes de organizaciones internacionales, así como una apertura de los sistemas hacia políticas innovadoras.

3. DIRECTRICES SUPRANACIONALES EN MATERIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OCDE, 2005), asume la formación del maestro como un continuo. Anima a diseñar la educación inicial como la base de un engranaje hacia la inducción y el desarrollo profesional, y fomenta el diseño de un sistema de formación inicial coherente dirigido hacia el aprendizaje permanente.

Sus propuestas concretas se enfocan hacia el desarrollo de perfiles docentes claros, que sirvan de guía para el diseño de la formación inicial, y donde el maestro sepa qué es lo que se espera de él. Esta formación debería ser comprendida como la plataforma del desarrollo del docente, para lo que propone algunas líneas de actuación. Anima a poner el énfasis en esa primera etapa, a combinar conocimientos sobre materias específicas y el desarrollo de esquemas para alcanzar una práctica docente reflexiva y de investigación. Propone que las experiencias en los colegios y en el ámbito académico se complementen, resalta la importancia de acercar los centros de formación de maestros y los centros educativos para facilitar un aprendizaje más integrado en la realidad educativa. Recalca la relevancia de ofrecer formación, tiempo y apoyo a los tutores en los centros de prácticas.

En esta misma línea, la OCDE establece en uno de sus documentos de trabajo (Musset, 2010) que la formación inicial del profesorado es el punto de comienzo a la profesión docente, y por lo tanto su desarrollo será indispensable para determinar la calidad y cantidad de profesores de un sistema. Argumenta que sería conveniente ofrecer la misma formación inicial en todo el territorio nacional así como establecer un nivel uniforme de cualificación para los docentes. La propuesta radica en la idea de que las competencias pueden ser establecidas por un gobierno central, que ofrezca estándares de calidad del docente similares en todo el territorio.

Por otra parte, la OCDE se pregunta cuál debe ser el equipaje de todos los maestros en esta etapa inicial. Sus ideas generales están dirigidas a una fuerte formación en materias específicas, desarrollo de competencias pedagógicas, la capacidad de trabajar con diferentes estudiantes, colegas y administradores, y la capacidad para continuar desarrollando esas competencias y conocimientos.

De forma paralela, la UE ha puesto en marcha diversas propuestas para mejorar el diseño de la formación inicial. En 2007, la Comisión publicaba una comunicación, *Mejorar la calidad de la Formación del Profesorado*, donde describía nuevas tendencias y dificultades presentes en la formación. Se asume que los docentes han modificado su rol hacia el de intermediarios y gestores de aula, con contextos más heterogéneos y por lo tanto, la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje más individualizadas. Sin embargo, la adaptación del sistema ante estos cambios ha sido lenta, por lo que se detecta que la formación carece de “coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial de un profesor y la posterior incorporación en la profesión, la formación continua y el desarrollo profesional” (Comisión Europea, 2007a, p.15).

Como propuestas de mejora la Comisión atribuye a la carrera docente ciertas características, como la de ser una profesión de alta cualificación, una profesión móvil y basada en la colaboración, donde es necesaria la formación permanente. Asimismo se referencian consejos para armonizar la cualificación exigida en todos los Estados Miembros. Estos consejos ya habían sido acordados ese mismo año en *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (Comisión Europea, 2007b). Se plantea que la formación no sea inferior al grado, y que se ofrezcan programas que puedan extenderse durante los 3 ciclos de educación superior (grado, máster y doctorado).

El ya citado, *Mejorar la calidad de la Formación del Profesorado* (Comisión Europea, 2007a) fue completado por una comunicación adjunta donde se incluyeron 36 propuestas para mejorar la formación de los docentes. Estas propuestas eran, entre otras, mejorar los procesos de selección, promover un aprendizaje y desarrollo profesional continuo, reconocimiento de los títulos en todos los Estados Miembros o mejorar los procesos de inducción. La UE dedica, además, especial atención a la movilidad de sus docentes, su cualificación, la formación continua, la creación de comunidades y asociaciones docentes y el desarrollo de competencias comunes.

En relación con las competencias clave, la UE ha puesto en marcha varias iniciativas e investigaciones. Como consecuencia de una de estas iniciativas, el *Finnish Institute for Educational Research* (FIER) presentó en 2009 su investigación sobre el currículo de los maestros en la UE. Sus conclusiones incluían ocho ámbitos sobre los que deberían girar las competencias de nuestros docentes: competencia en la materia, pedagógica, integración de la teoría y la práctica, cooperación y colaboración, garantía de calidad, movilidad, liderazgo y aprendizaje continuo y permanente. En 2013, la Comisión Europea publicó *Supporting teacher competence development, for better learning outcomes*, donde de nuevo se establecen posibles bases europeas para el diseño de las competencias.

Eurydice (2002) categorizó las estructuras formadoras que dan acceso a la función docente, dentro de 6 modelos diferentes. Dos de esos modelos se

incluían en una visión concurrente⁵, diferenciados por la existencia o no de un periodo de prácticas. Los otros 4 modelos correspondían con un sistema consecutivo, diferenciándose unos de otros en la existencia o no de un prácticum y/o la existencia de un periodo de enseñanza en el ambiente profesional tras el término de la formación general.

En este aspecto, la OCDE, se decanta por la flexibilidad en relación al diseño de las estructuras de formación, aconseja esquemas consecutivos o de posgrado que puedan dar la oportunidad de formarse como docente después de haber estudiado otra especialidad. A su vez recomienda aumentar los componentes comunes entre la formación de docentes de distintos tipos de escuelas y niveles, para aumentar las posibilidades de trabajar en distintos centros. Sugiere la posibilidad de otorgar créditos por cualificaciones y experiencia fuera de la educación para reducir la duración de los cursos y los costes, y propone ofrecer horarios de media jornada, o formación a distancia para facilitar la combinación entre la formación docente y el trabajo o las responsabilidades familiares.

Las líneas generales planteadas a nivel supranacional se dirigen hacia: la flexibilidad, las competencias básicas, la cohesión entre formación práctica y disciplinar, modelos flexibles dentro de la educación superior con la misma formación inicial en todo el territorio, concebir la educación dentro del paradigma de aprendizaje permanente y como engranaje hacia el mundo laboral, y el acercamiento de centros de formación y centros educativos.

4. SISTEMAS Y DISEÑOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA UE.

La información del siguiente apartado ha sido extraída de los documentos legislativos nacionales, así como de estudios internacionales y europeos, los Informes específicos de cada estado en el año 2009/2010 realizados por Eurydice, y el ya citado, *Datos Clave en Educación* (Comisión Europea, 2013a).

4.1. Alemania

Los últimos responsables de la FIMIP son los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de cada uno de los *Lander*. Esta autonomía conlleva una notable disparidad en los diseños tanto de sistemas como de programas. Según la ANECA (2004), la formación del maestro de educación infantil suele llevarse a cabo en escuelas superiores no universitarias (*Fachschulen für Sozialpädagogik*), en las que se obtienen titulaciones como *Erzieher* (jóvenes cualificados o cuidadores) y *Kinderpflegerinnen* (cuidadoras). *Datos Clave en Educación* expone que la duración mínima es de 3 años, si bien algunos *Lander* optan por una formación de 4 años. Se dedican, en ese caso, dos a materias teóricas y dos a prácticas en centros infantiles.

⁵ Según Musset (2010) el modelo concurrente es aquel en el que los aprendizajes académicos se cursan simultáneamente a los educativos y profesionales, mientras que en el modelo consecutivo los cursos pedagógicos y específicos de educación del docente son solo accesible después de completar una formación previa en una materia disciplinar enseñada en la escuela. Manso y Valle (2013) añaden el modelo mixto, donde ambos paradigmas pueden coexistir.

Al contrario que los maestros de infantil, los maestros de primaria se forman en universidades. Los datos publicados por Eurydice (2010a) sobre el sistema educativo alemán en 2009/2010, clasifican los grados universitarios en 6 categorías. Éstas se han planeado en función de la etapa en la que el docente desarrollará su vida profesional. En este caso, nos centraremos en las dos primeras, dirigidas a los maestros del *Grundschule* o nivel de primaria.

Según la Comisión Europea (2013a), para obtener la titulación de maestro, Alemania ofrece un modelo concurrente dividido en dos etapas, grado y máster. El carácter formativo de estas dos etapas está claramente diferenciado. La primera, dedicada a los aspectos teóricos, se realiza en una institución de educación superior, universidades o escuelas superiores de educación, arte y música. La segunda, *Vorbereitungsdienst* o servicio preparatorio, tiene un carácter práctico, puede impartirse en institutos de formación del docente y en colegios (*Studienseminare*), y se realiza en forma de aprendizaje pedagógico en el puesto de trabajo.

Al final de cada una de las etapas el alumno debe presentarse a un examen de capacitación, que le permitirá en el primer caso el acceso a la segunda etapa de formación, y en el segundo, al mundo laboral. La prueba que otorga el acceso a la segunda etapa, y une ambos periodos de formación, es el *Erste Staatsprüfung* o primer examen nacional.

El grado inicial está diseñado generalmente en 7 semestres⁶. El foco de formación está dirigido a ciencias de la educación y componentes prácticos de enseñanza. La legislación alemana sostiene que la formación debe aportar una relación significativa entre los aprendizajes teóricos, y los prácticos realizados durante el servicio preparatorio. En la teoría se incluyen clases optativas o especializadas y su didáctica, así como didácticas generales de la escuela primaria. Por otra parte, el plan debe incluir diferentes áreas de aprendizaje, en función de la oferta de cada *Lander*. Alemán, matemáticas y áreas artísticas y culturales, suelen estar significativamente presentes en la mayoría de *Lander*.

Establecido por normativa nacional, los diseños curriculares concretados por cada *Lander* deben incluir unas líneas comunes, aunque el peso lectivo y curricular varíe notablemente. En el primer periodo del aprendizaje se deben escoger al menos dos materias específicas y sus didácticas, el estudio de ciencias de la educación (con la obligatoriedad de estudiar teorías educativas y psicología), y áreas optativas como filosofía o política. También incluyen prácticas de enseñanza, que en ocasiones puede durar varias semanas, e ir acompañadas de clases.

En 2008, la Asamblea de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Lander* (*Kultusministerkonferenz*), decidió estipular unos contenidos comunes para todos los *Lander* relativos a las áreas específicas y su didáctica (*Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*)⁷. El perfil del docente que se quiere alcanzar está determinado dichas competencias. De nuevo se subraya la importancia de que al término de la primera etapa o formación teórica, el

⁶Según un Informe de 2012, publicado por Plumelle y Latour, la autonomía de diseño de los *Lander* hace que la duración pueda variar entre 6 y 8 semestres.

⁷Informe de Eurydice sobre el Sistema Educativo Alemán, 2009/2010.

docente haya obtenido conocimientos de la materia, de los métodos de aprendizaje cognitivo y de trabajo, así como de metodología de la materia.

Al concluir la segunda fase, el docente deberá haber desarrollado las habilidades relativas a la planificación y estructuración del plan de aprendizaje de la materia, lidiar con situaciones de enseñanza complejas, promover el aprendizaje sostenible y gestionar la evaluación de la materia.

Actualmente, esta segunda etapa tiene una duración de aproximadamente dos años, pero se baraja la posibilidad de reducirlo a 18 meses, e incluso en algunos *Lander*, como el de Rheinland-Pfalz, reducirlo a 12. Las tareas que se llevan a cabo durante las prácticas son: impartir clase, enseñanza guiada e independiente en las escuelas de formación, estudios en teoría educativa y didácticas específicas, evaluación y análisis de la práctica.

Como ejemplo de esta diversidad en el diseño de la formación inicial del docente, podemos hacer referencia a dos universidades de *Lander* colindantes. Por un lado la Universidad de Karlsruhe⁸, situada en Baden-Württemberg, propone una formación de 8 semestres, de los cuales uno está dedicado a las prácticas docentes en un colegio. El número total de ECTS⁹ es de 240, y se deben estudiar 4 áreas competenciales, con 2 materias principales y una secundaria. Las áreas de alemán, alemán como segunda lengua y matemáticas son obligatorias. Una de ellas debe corresponder con la primera materia principal. La segunda y tercera especialización debe elegirse entre distintas áreas, como lenguas extranjeras, ciencias y tecnologías o deporte y salud.

Las prácticas se realizan en tres periodos, con un total de 19 semanas. La primera etapa de 2 semanas está dirigida a la iniciación y orientación de la práctica docente, la segunda de 14 semanas supone la completa integración en un centro escolar mientras que la tercera, de 3 semanas, está dirigida a la profesionalización en el lugar de trabajo.

Por otro lado en Baviera, el *Lander* vecino, la universidad de Passau¹⁰ ofrece un programa de 7 semestres, en lugar de 8. El número de ECTS es de 210, en lugar de 240. Como se ha adelantado anteriormente, se deben elegir 2 materias, en este caso una de carácter principal y la otra secundaria. Al contrario que en el caso anterior, no es necesario elegir una tercera área de especialización. Además se seleccionarán tres didácticas de materias distintas a la especialización, incluidas en el apartado de didácticas de la educación primaria. Otros módulos van dirigidos a la pedagogía, y por último las practicas docentes.

Las prácticas están divididas en 5 partes, en lugar de 3. La primera es de orientación, por lo que es aconsejable realizarla antes de empezar el curso, la segunda de habilidades y esquemas pedagógicos, la tercera y cuarta de

⁸http://www.en.ph-karlsruhe.de/academic-programmes-courses/degree-programmes/teacher-training-for-primary-schools/?no_cache=1

⁹ European Credit Transfer and Accumulation System. En este caso cada uno de estos créditos corresponde a 30 horas de trabajo.

¹⁰ <http://www.uni-passau.de/en/study/study-options/degrees/law-teaching-degrees/primary-education/>

aplicación de didácticas sobre las dos materias específicas elegidas y, la última, se desarrolla en una compañía u organización diferente a una escuela.

4.2. Francia

En septiembre de 2013 cerraban sus puertas los IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*), instituciones de formación de docentes durante los últimos 23 años, para abrir las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación (*Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* - ESPE). El objetivo de los ESPE es integrar la FIMIP en universidades que abarquen tanto la formación inicial como la formación permanente de los maestros. Estas escuelas públicas, como las anteriores, desarrollan las distintas especialidades a través de sus másteres.

Francia oferta un sistema consecutivo. La obtención de un grado, de al menos 3 años, es prerequisite para acceder a los programa de formación inicial profesional. Esta segunda etapa, de 2 años, será realizada en las ESPE.

A los maestros de educación infantil y primaria se les llama *Professeurs des écoles*, los maestros son considerados profesionales de primer grado, y serán responsables polivalentes dentro de las aulas. Desde el curso 2010-2011, todos los aspirantes a maestros deben cursar estudios de al menos 5 años: un primer grado de al menos 180 ECTS y un máster de 120 ECTS.

El máster de 2 años otorgará la titulación y conocimientos necesarios para ejercer en las distintas etapas educativas. Durante el primer año, se preparan los exámenes escritos, orales y prácticos para presentarse a las pruebas de selección. En el segundo año, los estudiantes que han pasado las pruebas, alternarán formación profesional y universitaria. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2007), este aprendizaje en alternancia incluye: clases teóricas, conocimientos de los distintos escenarios profesionales, y el análisis de prácticas profesionales. Al finalizar se redacta una tesis profesional.

Las ESPE ofrecen distintos máster de formación de docentes, llamados *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF). Cada uno de los cuales ofrece salidas laborales diferentes, según la etapa y especialización. El Decreto¹¹ de 27 de agosto 2013, que fija el marco nacional de la formación dentro de las carreras pedagógicas de los maestros, define 4 tipos de máster: Formación de maestros de Educación Infantil y Primaria, Formación de profesores de Educación Secundaria, Encuadros educativos y tutorización, y por último, Menciones prácticas e ingeniería de la información.

El dedicado a infantil y primaria, es el máster MEEF de grado 1 (*1er degré*). Como requisito para acceder a este máster se pide un nivel de grado preferiblemente en letras, humanidades o ciencias de la educación. Se hace además referencia a la importancia de que los futuros docentes posean buenos conocimientos generales, especialmente de la lengua francesa y las matemáticas.

¹¹Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Por otra parte, se hace explícita la intención de articular de forma coherente, y equilibrar, el peso de la teoría y la práctica. Durante el primer año de formación se imparten entre 450 y 550 horas de clases presenciales y se comienzan las prácticas de observación y las prácticas acompañadas. En el segundo año, para los estudiantes que hayan aprobado el examen de idoneidad, se realizarán programas de entre 250 y 300 horas presenciales, en el curso de alternancia educativa. Es decir, pasan a formar parte de docentes del estado a media jornada mientras continúan con su formación en prácticas.

Con la intención de crear un cuerpo docente que conozca la filosofía educativa de la nación, todos los maestros y profesores compartirán una base de educación común. Estas materias troncales van dirigidas a los procesos de aprendizaje de los alumnos, métodos pedagógicos y de apoyo para los alumnos con dificultades, conocimiento de las competencias a desarrollar y de los procesos de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa, lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros, etc. También se ofrece la posibilidad de desarrollar competencias musicales o artísticas.

Las clases se dividen en tres apartados: enseñanza de disciplinas y didácticas, enseñanzas relacionadas con la investigación y prácticas organizadas en medios escolares. Existen 5 bloques en relación a la distribución de los 120 créditos. Entre los dos años, 36 ECTS se dedicaran a conocimientos de disciplinas, 31 ECTS a didácticas, 16 ECTS a investigación, 12 ECTS al contexto propio del lugar de trabajo y 23 ECTS a vivencias en la situación profesional real.

Existen diferentes tipos de prácticas, de observación y acompañamiento, que se llevarán a cabo durante los 4 semestres, y de responsabilidad que se realizaran en el último semestre del segundo año. Estas últimas serán remuneradas. El tiempo dedicado al Prácticum¹² es diseñado por cada ESPE, aunque será de entre 4 a 6 semanas el primer año, y de entre 8 y 12 semanas el segundo año para los alumnos que no hayan superado el examen de idoneidad. Para los alumnos que haya superado dicha selección, las prácticas del segundo año supondrán al menos 20 de los 60 ECTS del curso.

4.3. Italia

Italia forma a todos sus maestros en universidades. El Ministerio de Educación Italiano estableció, a través de sus Decretos sobre la formación inicial de los docentes (2010 y 2013), que los maestros de educación infantil y primaria debían realizar una *laurea magistrale* de ciclo único, con una duración de 5 años y 300 créditos. Estipulaba también que la obtención del diploma vendría condicionada a la realización de un examen final. El acceso a dicho examen sólo es posible si previamente se han realizado unas prácticas docentes de 600 horas que comenzarán a partir del segundo año de formación.

Este Decreto precisa también la distribución de los 300 ECTS y establece 2 áreas de actividades formativas: 135 ECTS en el área 1, sobre

¹² Decreto de 27 de agosto de 2013: *Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation»*

conocimientos de la escuela y 31 ECTS en el área 2, sobre aprendizajes relacionados con alumnos con discapacidad. Además, 78 ECTS se dedican a la actividad formativa de base, es decir pedagogías y didácticas. En otras actividades se especifican las clases optativas del alumno con 8 ECTS, las prácticas docentes de 24 ECTS, laboratorio de tecnologías didácticas de 3 ECTS, laboratorio de lengua inglesa con 10 ECTS (repartido durante los 5 años), la prueba de idoneidad de lengua inglesa de nivel B2 con 2 ECTS y la prueba final de 9 ECTS.

El modelo que se ofrece en Italia es simultáneo, y facilita una titulación válida tanto para educación infantil como para primaria. Por ello, los créditos de las asignaturas específicas deben incluir una parte dedicada a su didáctica, y las propuestas didácticas deben ir dirigidas tanto a la escuela infantil como a la primaria. La elección de las asignaturas libres dentro de cada grupo de actividades también está regulada. Las clases han de ser coherentemente seleccionadas con la carrera profesional elegida por el alumno.

Si bien cada universidad diseña sus propios planes, según un estudio del sistema educativo italiano en el curso 2010/2011 (Eurydice, 2010b) la distribución de los créditos suele ser similar: el 20% de los créditos de educación primaria y 25% en educación infantil se dedican a pedagogía, metodologías, psicología, técnicas didácticas, alumnos con discapacidad o integración de los alumnos. Al menos el 35% en educación primaria y 25% en educación infantil se dedican a los contenidos específicos de cada etapa y, en ambas especializaciones al menos el 5% de los créditos son elegidos libremente por los alumnos.

4.4. España

La formación inicial de los maestros en España, tanto para educación infantil como para educación primaria, está diseñada en grados universitarios. Los maestros de las dos etapas enseñan de forma multidisciplinar, excepto las áreas de música, educación física y lengua extranjera, que son responsabilidad de maestros especialistas.

El modelo que se ofrece en España es concurrente. En el año 2008-2009, se comenzaron a implantar los nuevos grados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los grados tienen una duración de 4 años y 240 ECTS. Se podrán proponer menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS.

Los programas están organizados en 3 módulos diferentes: formación básica, didáctico y disciplinar, y prácticum, el cual incluye un proyecto final de grado. Las prácticas tendrán carácter presencial y serán tuteladas por un maestro de la etapa, cualificado para tal fin. En el caso de educación infantil se podrán desarrollar en uno o en los dos ciclos mientras que en educación primaria se deben llevar a cabo en los tres ciclos.

En el diseño curricular de formación de maestros de educación infantil el módulo de formación básica tendrá un peso de 100 ECTS, mientras que en primaria será de 60 ECTS. Este reparto se invierte en la formación didáctica y disciplinar, con 60 ECTS en infantil y 100 ECTS en primaria. El peso del prácticum será de 50 ECTS para ambos grados. Si bien cada universidad

puede diseñar sus periodos de prácticum de forma autónoma, la mayoría de las universidades comienzan en el segundo año del grado y terminan en el cuarto, donde acumulan la mayoría de los ECTS dedicados a esta actividad. Al finalizar el grado los estudiantes deben haber adquirido un nivel C1 de lengua castellana y B1 en alguna lengua extranjera.

Según las Órdenes ECI/3854/2007, y ECI/3857/2007, relativas a la profesión de maestro en educación infantil y de educación primaria, respectivamente, los maestros deben adquirir 12 competencias. Si bien las competencias a desarrollar para cada etapa son diferentes, comparten algunos rasgos como el conocimiento del currículo, didácticas, organización y criterios de evaluación de cada una de las etapas, poner atención a componentes interdisciplinarios, globales, interculturales, convivencia e igualdad, necesidades de aprendizaje, diseños de planes de actuación, trabajo en equipo, conocimiento del funcionamiento de los centros, uso de las tecnologías, etc.

5. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS SISTEMAS DE FIMIP

En este epígrafe se pretende, a partir de los datos recabados y descritos anteriormente, contrastar las estructuras nacionales de FIMIP de los 4 países seleccionados.

Tabla 1 *Datos generales y estructurales de la FIMIP*

| | Institución | Modelo | Duración y titulación | ECTS |
|-----------------|-------------------------------------|---------------|--|-------------------------------|
| Alemania | Infantil: Escuelas Superiores | Concurrente | Según el <i>Lander</i> . Infantil: mínimo 3 años. | 300. Máx. 10 semestres. |
| | Primaria: Universidad | | Primaria: Grado (6 a 8 semestres) + Máster (2 a 4 semestres) | |
| Francia | ESPE | Consecutivo | Máster: 5 años (Grado mínimo 3 años + Máster 2 años) | 300. 180+120 |
| Italia | Universidad | Concurrente | Grado: 5 años | 300 |
| España | Universidad | Concurrente | Grado: 4 años | 240 |

Fte.: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se sintetiza la información relativa a la estructuración temporal y titulación obtenida al finalizar la FIMIP. En ella podemos observar que todos los países han elegido formar a sus maestros de educación primaria en nivel universitario, tal y como aconsejan las distintas OI. Los planes tienen una duración de entre 4 y 5 años, y se obtiene una titulación de grado (Italia y España) o máster (Francia y Alemania). Este es un patrón que se repite, según la Comisión Europea (2013a) en prácticamente toda Europa.

En relación a la formación de maestros de educación infantil, Alemania es uno de los pocos países de la UE que no requiere una formación de nivel universitario. Mientras el país germano diseña cursos de 3 años para sus maestros de infantil, Francia en el polo opuesto, es el único que equipara, a nivel de máster, la formación de estos docentes con los de primaria. España e Italia, que también lo equiparan en duración y titulación, ofrecen un diploma de grado.

La siguiente característica, el modelo de diseño, ratifica las tendencias europeas en estas etapas, al mostrar que tres de los cuatro países ofrecen modelos concurrentes. Prácticamente todas las naciones de la UE forman a sus maestros de infantil y primaria en este tipo de modelo. En Europa sólo existen dos excepciones, Portugal y Francia, que optan por un sistema consecutivo. Resalta la rigidez de oferta que comparten los 4 países, al ofrecer una única vía de formación.

Francia y Alemania se sitúan de nuevo en posiciones completamente opuestas. Alemania ofrece exclusivamente formación concurrente para los docentes de todos los niveles, mientras Francia solo ofrece la posibilidad de formarse en modelos consecutivos. En España e Italia, la formación de maestros se realiza de forma concurrente, mientras que la de profesores de otras etapas, como secundaria, es consecutiva.

Por último, se analizan los créditos necesarios para obtener cada titulación. Al hacer uso de los ECTS, comprobamos que existe un alto nivel de homogeneidad en los planes de formación. En todos los países los estudiantes deben obtener 300 ECTS en 5 años, a excepción de España donde se requiere un grado de 4 años, y por lo tanto 240 ECTS. También cabría resaltar el caso de Alemania, donde la flexibilidad de cada *Lander* puede traducirse en recorridos equiparables al español, con una duración de 4 años.

Tabla 2 Diseños curriculares

| | Materias Pedag. | Materias Didáct-disciplin. | Total capacitación Profesional ¹³ | Estructura y peso del Prácticum | Otras ¹⁴ |
|-----------------|--|--------------------------------------|--|---|---------------------|
| Alemania | Infantil: 25% Primaria: 33,3% | Aprox. 58% | Infantil: 25% Primaria: 33,3% | Dependen del Lander. Aprox. 17% en el Grado + Máster práctico de 12 a 24 meses | – |
| Francia | Infantil y Primaria: Aprox. 26% | Aprox. 32% | El porcentaje varía debido a la autonomía institucional. | Aprox. 25% Obligatoria Autonomía de diseño. 1er año: observación. 2º año: observación y responsabilidad. | 23% |
| Italia | Infantil y Primaria: Aprox. 45% | Aprox. 26% | 44,3% | 8% 24 ECTS (600 horas) Comienzan en el segundo año. | 21% |
| España | Infantil: 42% Primaria: 25% | Infantil: 25% Primaria: 42% | Infantil: 87,5% Primaria: 87,5% | 21% Mínimo 50 ECTS (1250 horas) Se dividen durante los últimos tres años del Grado. Infantil: se llevan a cabo en uno o los dos ciclos. Primaria: Se hacen en los 3 ciclos. | 12% |

Fte.: Elaboración propia.

En relación a los diseños curriculares, se observa en la tabla 2, que dos de los países, Italia y Francia, ofertan una formación común para primaria e infantil, o con itinerarios dentro de una base compartida. España y Alemania diseñan desde el inicio una formación diferenciada, aunque algunas clases puedan ser comunes.

En los párrafos anteriores se recalcan las diferencias de estructuración entre Francia y Alemania, sin embargo éstas son notablemente menores en el diseño curricular. En la formación de los maestros de infantil, el peso otorgado a materias pedagógicas representa un cercano 26% y 25% respectivamente. Mientras, España e Italia enfatizan esta categoría con un 42% y un 45%. Esta relación no se conserva en la etapa de primaria, donde España baja a un 25%, poniéndose a la par con Francia, mientras Alemania e Italia mantienen porcentajes más altos (33% y 45%).

¹³ La Comisión Europea en *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013*, establecía como *Professional Training* el conjunto de materias teóricas y prácticas necesarias para convertirse en profesor. Incluye psicología, métodos y teorías de enseñanza, y prácticas dentro de las clases.

¹⁴ Se incluyen posibles menciones, especializaciones o formaciones adicionales.

El peso que Alemania concede a las materias didáctico-disciplinares es uno de los datos más llamativos. Dedicar casi un 60% de su currículo a este tipo de materias, por lo que supera en un 16% a España (42%), en un 32% a Italia (26%) y dobla los créditos que dedica Francia (32%).

Otro de los datos a resaltar es el alto porcentaje (87,5%) que España invierte en capacitación profesional. Según Eurydice el más alto de toda la UE. Esta cifra supone el doble del de Italia (44,3%) y casi el triple del de Alemania (33,3%). En el caso de Francia, al ser las instituciones de formación las últimas responsables del diseño de los másteres, sus programas pueden ser drásticamente diversos, por lo que este porcentaje es difícilmente comparable.

Al analizar el diseño de las prácticas docentes se aprecia como todas ellas tienen un peso similar. Suponen alrededor del 20% del grado, excepto en Italia donde sólo se le otorga el 8%. La organización, sin embargo, presenta grandes diferencias en cada territorio. Mientras Alemania y Francia establecen un máster dedicado casi exclusivamente al trabajo en centros escolares, Italia y España, las integran dentro de los grados. El carácter y etapas en las que se desarrollan son similares, e incluyen prácticas tanto de observación como de participación. En relación a la remuneración de las prácticas, Francia es el único país que estipula por ley la remuneración de dicho período.

6. REFLEXIONES FINALES

El análisis de los sistemas de FIMIP de Alemania, Francia, Italia y España, como resultado de la integración de políticas supranacionales y nacionales, lleva a reflexionar sobre las tendencias formadoras de la UE en los últimos años.

Las reformas han alcanzado escenarios tan diversos como los de Italia, que carecía hasta hace relativamente poco de una institución concreta para formar a sus docentes, hasta Francia, que tras años de tradición acaba de modificar su legendaria institución formadora, o España y Alemania cuyas actuaciones se centraron en reformar sus anteriores sistemas de formación.

Otra diferencia relevante radica en la alta disparidad de distribución de competencias entre Estado y Comunidades. Se han incluido tanto sistemas centralizados -Francia e Italia- como regionales -España y Alemania-, estos últimos notablemente menos estandarizados.

A la luz de los datos obtenidos se puede afirmar que el espectro de diseños europeos presenta una alta disparidad, tanto en la organización como en los diseños curriculares. Sin embargo, las líneas europeas se dirigen claramente hacia propuestas que incluyan perfiles competenciales comunes, como muestran entre otros, *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, Education Curricula in the EU* (FIER, 2009) o *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013b).

Estos cambios en las políticas educativas nacionales muestran la alta implicación de los Países Miembros en un proyecto competitivo basado en el conocimiento. Subrayan además varias cuestiones, por un lado, la apreciación de la UE hacia los consejos de las OI en relación a la armonización de los

sistemas, y por otro, la necesaria flexibilidad de las propuestas para conservar el respeto a las numerosas diferencias presentes en Europa.

A continuación, se desarrollan las reflexiones finales en base a cinco de los puntos clave citados en los diversos documentos analizados.

En primer lugar resaltar que estos cuatro países se muestran poco sensibles hacia las propuestas sobre la estructuración de los FIMIP y la necesidad de ofrecer modelos más flexibles. La oferta única de modelos concurrentes o consecutivos podría limitar el acceso a la formación de alumnos ya formados en otras áreas, la posibilidad de complementar formación, profundizar en conocimientos pedagógicos o intercambiar información entre varias áreas, así como encasillar a los alumnos formados solo en magisterio.

La segunda idea gira en torno al nivel de titulación que se ofrece y que a su vez se exige para ejercer como maestro. No sólo se debería deliberar sobre la posibilidad de establecer una duración similar entre los programas que se ofertan, sino también sobre la tipología de la titulación final. Una mayor equiparación facilitaría la armonización real de la profesión, así como el intercambio de docentes, mejoraría la imagen social y la movilidad, y contribuiría a crear un marco de actuación, tanto burocrático como político, más sólido.

Asimismo, el diseño de estas titulaciones deberían enmarcarse, tal y como sugieren las OI, en políticas de calidad, con titulaciones finales que mantengan la adecuada profesionalidad y el status de los docentes. Consideramos que estas necesidades requieren de diseños académicos correspondientes al menos a grados o máster.

La tercera consideración está relacionada con el diseño curricular. Tras analizar los datos se observa que cada territorio plantea un reparto de créditos significativamente diverso, lo que podría a simple vista, obstaculizar la creación de un perfil profesional europeo. Sin embargo, las áreas y competencias propuestas son similares en todos ellos. Como hemos reflejado en epígrafes anteriores, las semejanzas son mayores en el diseño estructural que en el académico, por lo que cabría contemplar la posibilidad de proponer líneas europeas sobre la distribución curricular. Ciertamente estas propuestas habrían de tener un carácter respetuoso y flexible para con las necesidades de cada nación.

El cuarto elemento de discusión, ligado al anterior, plantea específicamente abordar el diseño y conceptualización de las prácticas docentes. Esta etapa, donde se encuentran las mayores diferencias en términos de planificación, merece una reflexión especial en pos de una mejora de calidad. Detectar las aportaciones positivas de cada sistema facilitaría la difusión de buenos diseños y prácticas. Cuestiones relativas a la estructura, el momento de inicio, el peso curricular, la elección de buenos centros y tutores, organización de los objetivos de cada tipo de prácticas o cómo se llevan a cabo, son factores que podrían guiar el diseño europeo de la parte práctica del aprendizaje. Esto facilitaría el establecimiento de una relación coherente entre teoría y práctica, así como la futura inserción de los maestros al mundo laboral.

La última propuesta versa sobre el nivel de relación entre escuelas de prácticas y centros de FIMIP. Este es uno de los puntos recalcados por

diversas OI que podría mejorarse en los cuatro países seleccionados, ya que el intercambio entre estas dos instituciones suele limitarse a los tiempos de prácticas de los alumnos. Ofrecer, por ambas partes, centros más abiertos con mayor facilidad de participación e información, supondría un valor añadido no sólo para los futuros maestros sino para todo el sistema.

Para cerrar las reflexiones finales, cabe resaltar que todas estas líneas de actuación pretenden proporcionar un punto de partida para establecer un engranaje europeo de formación más eficaz, desde la etapa inicial hasta la inserción en el mundo laboral. Las políticas educativas deben abordar el conjunto del sistema, fomentar un ámbito de formación y trabajo que dé lugar a estudiantes y docentes motivados e implicados, a la maduración de un paradigma de aprendizaje permanente, el trabajo cooperativo, etc. Para lo cual, es imprescindible ofrecer una formación de calidad, cuidar a nuestros docentes y así, a nuestras sociedades.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2004). *Libro Blanco sobre titulación de Grados de Magisterio de 2004*. España.

Barber, M., y Morshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.

Comisión Europea (2007a). *Communication from the commission to the council and the European parliament. Improving the quality of teacher education, impact assessment*. Bruselas.

Comisión Europea (2007b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas.

Comisión Europea (2013a). *Key Data on teachers and school leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea (2013b). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture.

CONCURED (2001). *Insegnanti in Europa . Materiali di confronto sulla formazione iniziale in Germania, Spagna Francia, Olanda, Svezia*. Franco Angeli: Milano

Consejo Europeo (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: <http://www.uned.es/espacio-europeo/pdf/bolonia-1999.pdf> [2014, 28 de septiembre].

Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los gobiernos de los Estados Miembros sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 300/6, de 12 de diciembre de 2007.

- Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, ET 2020. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo de 2009.
- Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 302/04, de 12 de diciembre de 2009.
- Educational Testing Service (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton: Autor.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-C.I.D.E.
- Eurydice (2010a). *Organization of the education system in Germany 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2010b). *Organization of the education system in Italy 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2010c). *Organization of the education system in France 2009/10*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Cifras Clave de la Educación en Europa 2012*. Bruselas: Eurydice.
- FIER (2009). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development (Tender EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations. USA*: CPR.
- Kruijer, H. (2010). *Learning how to teach, the upgrading of unqualified primary teachers in sub-Saharan Africa: Lessons from Tanzania, Malawi, and Nigeria*. Bélgica: Internacional de la Educación.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. En bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1. Francia.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012). *Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale*. Francia.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013). *Arrêté 48/2013, 27 août, de le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation"*. Francia.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 312.España.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *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*. Boletín Oficial del Estado, 312. España.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Decreto 249/2010 del 10 settembre. Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado. Italia.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2013). Decreto 81/2013, del 25 marzo, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. Italia.

Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OCDE Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, 48. OECD Publishing.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.

OCDE (2012). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44, 291-308.

Plumelle, B. y Latour, M. (2012). *La Formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OCDE Publishing.

Unesco (2000). *Foro Mundial de Educación y su programa de Educación Para Todos Dakar, 2000*. Paris.

Unesco (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago: OREALC / UNESCO.

Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores, Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
