



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultad de Educación

**TFG**

# **La formación inicial del profesorado en España y Finlandia.**

Martí Nadal Riera

Grado de Pedagogía

2018/2019

**Profesor: Dr. Bartomeu Quetgles Pons**

**Fecha de entrega: 14/06/2019**



## ÍNDICE

<b>1. Resumen/ abstract.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>5</b>
<b>4. Modelos de formación docente.....</b>	<b>6</b>
<b>5. Mecanismos de selección previos a la formación docente.....</b>	<b>10</b>
<b>6. Estructura y currículum de la formación docente en España y Finlandia.....</b>	<b>17</b>
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>28</b>
<b>8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>31</b>

## 1. RESUMEN.

La formación inicial del profesorado se puede definir como la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, que consiste en transmitir los conocimientos y competencias básicas al futuro docente. Han sido varios los investigadores que han afirmado la relación que hay entre la formación inicial docente y la calidad del profesorado, siendo esta última uno de los temas claves para la mejora de la calidad del sistema educativo.

El objetivo de este estudio es comparar la formación inicial docente entre Finlandia, país con mayor rendimiento en las pruebas PISA, y España, país donde se realiza el estudio, prestando especial atención a los mecanismos de selección para la entrada a programas de formación del profesorado y analizando las principales diferencias en la formación del docente.

- **Palabras clave:** formación inicial del profesorado, mecanismos de selección docente, currículum formación docente , Prácticum y ECTS.

### - Abstract.

The initial teacher training can be defined as the formative which consists of transmitting knowledge and basic skills in the future teacher. There have been several researchers who have affirmed the relationship between the initial teacher training and the quality of the teaching staff, the latter being one of the key issues for improving the quality of the education system.

The objective of this study is to compare the initial teacher training between Finland, the country with the highest performance in the PISA tests, and Spain, the country where the study is carried out, paying special attention to the selection mechanisms for entry to teacher training programs and analyzing the main differences in teacher training.

- **Key words:** Initial Teacher Formation, Selection Mechanisms, Teacher Training Curriculum, Practicum and ECTS.

## 2. INTRODUCCIÓN

La formación docente ha sido un tema central en muchas investigaciones ya que como podemos observar, influye en la calidad del docente. Esta formación esta formada por dos periodos claves: la formación inicial, que proporciona a los estudiantes el conjunto de saberes y las competencias necesarias para ejercer como docente, y la formación permanente, ya que se considera que la formación del profesorado empieza en la primera etapa y se prolonga durante todo el ejercicio profesional docente (Michavilla, 2004). Podemos definir la formación inicial docente como “la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea” (González 1995, en Córdoba, Ortega & Rodríguez, 2005: 665).

Como afirman muchos investigadores, es imprescindible formar a docentes que tengan buenas competencias para afrontar la difícil tarea de ejercer de maestro, ya que la formación recibida durante la formación inicial influye significativamente en la calidad del Sistema Educativo (Grau, Gómez & Perandones, 2006). Tal como afirma Barber y Mourshed (2008), no puede haber sistemas educativos de calidad sin una buena formación del profesorado. Esto supone que las políticas educativas de los países deberían prestar mucha atención el la formación docente, ya que aumenta la calidad de la enseñanza, tal como señala Clark (citado en Grau et al., 2007: 1):

“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la ecuación”.

Podemos definir el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), como el estudio a nivel mundial cuyo objetivo es medir el rendimiento académico en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura de los estudiantes de 15 años de edad. Los últimos informes PISA, llevados a cabo por la OCDE y la Comisión Europea para la Educación no dejan a España en muy buen lugar

con relación al resto de países, situándose por debajo de la media OCDE. Por el contrario, hay un país que siempre ha estado en las primeras posiciones de dicho informe, Finlandia, con diferencias muy claras con respecto al sistema educativo español, como es el caso de la formación del profesorado y el reconocimiento social de la figura del maestro (García y Martín, 2011).

En relación al profesorado, un estudio realizado por NAEP (National Assessment Educational Progress) en el año 2003 concluyó que: “entre los profesores de alto desempeño (high-performing) y los de bajo desempeño (low-performing) los niños de 14 años tienen una diferencia de porcentaje en las puntuaciones de 53 %” (Estebaranz, 2012:151).

En el año 1999, varios ministros de educación europeos se reunieron en París para abordar e impulsar un programa común para los países Europeos, llamado Espacio Europeo de Educación superior. El objetivo de la EEES era equiparar las enseñanzas superiores en todos los países de la Unión Europea. Dos años después, muchos países europeos respaldaron este programa y se acordó que los países debían cumplir los siguientes objetivos (Universidad de Valladolid, 2005):

- Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente equiparable.
- Separar las titulaciones en dos ciclos: Grado y Posgrado.
- Establecer un sistema de créditos homogéneo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye un proceso en el que los países de la Unión Europea se organizan para homogeneizar los sistemas de educación universitarios y establecer mínimos de formación común y un rápido reconocimiento de las titulaciones obtenidas entre los países que conforman el EEES. Podemos definir el proceso de convergencia como las adaptaciones y modificaciones que han sido llevadas a cabo por las Sistemas Universitarios con el objetivo de integrarse a los mínimos comunes del EEES (Universidad Complutense de Madrid, 2016:1). A consecuencia de estas reformas aparece el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), definido por (Vidal, 2012: p. 261-262) como el sistema que:

“Valora numéricamente la carga de trabajo real del estudiante (workload) estimando, de manera relativa, el volumen de trabajo requerido para cada unidad del curso en relación con el necesario para completar un año. Se fija en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico y se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas”.

En esta investigación pretendemos analizar las diferencias más significativas de la formación inicial docente entre España, país donde se realiza el estudio y Finlandia, país europeo con mejor puntuación en los resultados PISA de los últimos años. El estudio se centra en describir la formación inicial del profesorado, incluyendo los mecanismos de selección al acceso a los estudios de formación docente, con el objetivo de tener una visión general de las diferencias entre ambas formaciones y finalmente, proponer una serie de sugerencias a aplicar en la formación docente en España, imprescindible para optimizar la calidad de la educación.

En el primer apartado del estudio analizaremos el modelo que utilizan los diferentes países europeos en formación de maestros de primaria y secundaria, prestando especial atención a los dos países de estudio. En el segundo apartado, explicaremos las diferencias más significativas en relación al acceso a los programas de formación docente, indagando en las tendencias europeas en relación a este tipo de mecanismo de selección. Posteriormente analizaremos y reflexionaremos acerca de los contenidos básicos de la formación docente (currículum), observando diferencias significativas entre ambos países. Finalmente, en el apartado de conclusiones, se reflexionará acerca del estudio y se propondrán medidas y propuestas para aplicar en España.

### **3. OBJETIVOS.**

#### **3.1 Objetivos generales:**

3.1.1 Describir y analizar la formación inicial docente del profesorado de primaria y secundaria.

3. 1. 2 Analizar las diferencias más significativas entre Finlandia y España en formación docente.

3.1.3 Proponer actuaciones para aumentar la calidad en la formación del profesorado en España.

#### **3.2 Objetivos específicos:**

3.2.1 Explicar los modelos predominantes de la formación a nivel europeo, prestando especial atención a los dos países de estudio.

3.2.2 Comparar los sistemas de selección docente.

3.3.3 Describir los componentes que conforman el currículum para establecer comparaciones entre España y Finlandia.



## 4. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La formación inicial docente está compuesto por un componente general y otro profesional. El primer componente se refiere al conocimiento teórico y científico del conjunto de materias que el docente va a impartir en el futuro, mientras que el segundo componente se refiere a la adquisición de aptitudes propias de dicha profesión y la formación práctica en centros escolares. (Lorenzo, Muñoz y Bea, 2014). En este segundo componente, los futuros docentes van a adquirir las competencias psicopedagógicas y didácticas necesarias para impartir dicha profesión (Serrano, 2013). Por tanto, según como se combinen ambos componentes, podemos encontrar dos tipos de modelos de formación inicial (EURYDICE, 2013):

- **Modelo concurrente o simultáneo:** se combina la formación general y profesional en el mismo plan de estudios. Por tanto, la formación de las materias que va a impartir en el futuro se combinan con los estudios pedagógicos y didácticos, incluidas las prácticas en los centros de enseñanza, fomentando la relación entre la teoría y la práctica.

- **Modelo consecutivo o sucesivo:** los futuros docentes primero reciben la formación de las disciplinas que va a impartir en el futuro y posteriormente (formación general), se realiza la formación pedagógica y didáctica (formación profesional), el cual les permite ejercer como docentes.

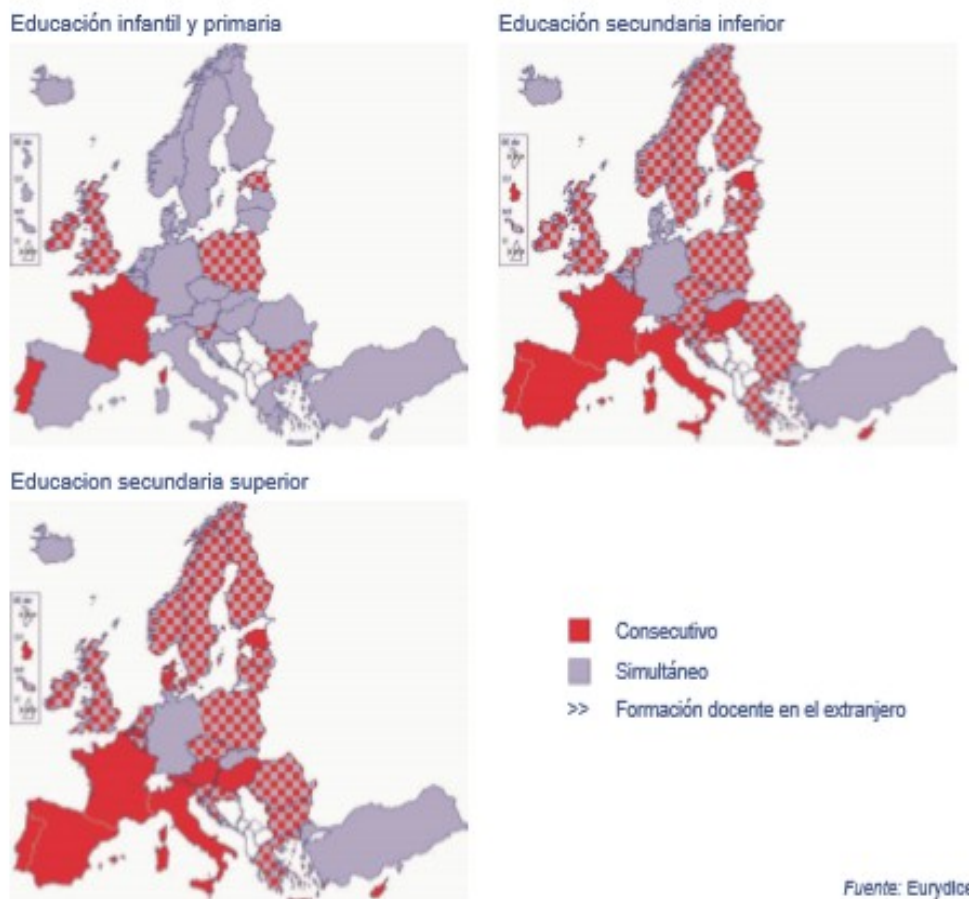
### 4.1 Modelos predominantes en países europeos

Si echamos una mirada a Europa, como señala el informe EURYDICE (2013), la mayoría de países europeos forman a los profesores de educación primaria a través del modelo simultáneo, a excepción de Portugal (desde 2011) y Francia. Destacar que hay 6 países donde el profesorado es formado mediante la coexistencia de ambos modelos, como es el caso de Irlanda y del Reino Unido.

En cambio, sucede una situación muy diferente en la formación docente de la Educación Secundaria. La mayoría de países, especialmente los situados geográficamente al norte de Europa, optan por formar a los docentes a través de la coexistencia de ambos modelos de formación. Los países situados al sud de Europa optan por formar al profesorado a través del modelo consecutivo, como es el caso de España, Portugal, Francia e Italia, mientras que hay muy pocos países que

utilizan únicamente el modelo simultáneo para formar a los futuros docentes, como podemos observar en los siguientes mapas (Eurydice, 2013: 24):

Gráfico A1: Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Cabe destacar que en los países donde coexisten ambos modelos de formación, como se puede observar en la mayoría de países de la UE, el modelo consecutivo sigue siendo el predominante, ya que el modelo simultáneo es el de reciente implantación, aunque en el caso de la secundaria inferior, son muchos los países que en los últimos años se inclinan por el modelo simultáneo, como es el caso de Finlandia y Lituania (Senet, 2011: citado en Calahorro, 2016: 8).

#### 4.2 Ventajas y desventajas de los diferentes modelos de formación docente.

Han sido muchos los investigadores que defienden la necesidad de relacionar la teoría y la práctica para que los futuros docentes reciban una formación más conectada a la realidad (Korthagen, Melief y Tigchelaar, 2010: citado en Salinas, 2013). Varios estudios han demostrado la falta de conexión

entre ambos componentes en la formación del profesorado de primaria, ofreciendo modelos de formación que no conectan los componentes teóricos y prácticos, provocando una falta de preparación pedagógica y profesional (Flores y Day, 2006: citado en Colén y Castro, 2017). Por tanto, si hay falta de relación entre la teoría y la práctica en el profesorado de primaria, podemos esta tendencia se acentúa significativamente en el profesorado de secundaria, ya que al aplicar el modelo consecutivo, el componente práctico y profesional solo aparece en el último año de formación, como es el caso de España, provocando una ruptura total en la formación teórica y práctica.

Siguiendo la misma línea, Busquet (1974: 42, en Paredes y Herrán, 2009) hace una crítica a lo que viene siendo el modelo consecutivo, argumentando que:

“Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación, y, desde luego, la historia de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero”.

Esta crítica hace referencia a la formación del profesorado de secundaria que ofrecen muchos países, ya que al aplicar el modelo consecutivo, se forma al futuro docente en todos los componentes propios de la especialización y materia que va a impartir en el futuro, dejando la formación pedagógica y práctica al último año de formación, provocando una separación total entre ambos componentes de la formación docente.

Por su parte Esteve (2003: 210) afirma que todos los países europeos se han percatado de la necesidad de una formación de carácter profesional y práctica, ya que anteriormente, este tipo de formación no era significativa en la formación docente de secundaria, cuyo plan de estudio centraba toda la atención en los contenidos científicos de la materia determinada. Este mismo autor señala que:

“los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores” (p. 211).

Por el contrario, el modelo simultáneo presenta diversas ventajas como son la capacidad de relacionar los conocimientos académicos y profesionales, y el contacto constante con la práctica profesional desde el inicio de los estudios (Sedereviciuté, Paciauskine y Vainoryte, 2015, en Macelo, 2016:27). De hecho, el modelo simultáneo busca una formación mucha más relacionada con la profesión, imprescindible para superar los nuevos retos que plantea la educación actual, como puede ser la diversidad del alumnado (EURYDICE, 2002). Por tanto, este modelo permite una formación mucho más cercana a la realidad educativa, ya que al combinar teoría y práctica en el mismo plan de estudio, permite al futuro docente reflexionar constantemente, buscando así la mejora sistemática (Bozu y Canto, 2009: citado en Salinas, 2013: 34).

Tal como señala el estudio comparado de Rebolledo (2015: 133), el modelo simultáneo crea una verdadera identidad profesional en los docentes:

“Los modelos de formación simultánea pueden conducir a una experiencia educativa en la que el alumnado, desde un primer momento, aprende los conocimientos propios del área de conocimiento sin perder la perspectiva de la futura enseñanza a otros alumnos, favoreciendo la adquisición de conocimientos a la vez que se reflexiona y desarrolla estrategias de índole didáctica”.

Por este motivo, en muchos países ha habido reformas para introducir el modelo simultáneo en la formación docente del profesorado de secundaria, aumentando el tiempo de formación de prácticas docentes y promoviendo la formación simultánea entre la formación científica y pedagógica (Córdoba, Monks & Ortega, 2006). Como hemos podido observar en el gráfico, hay similitudes en relación al modelo que utilizan ambos países de estudio, aunque con una diferencia, que Finlandia ya ha empezado a aplicar el modelo simultáneo en la formación de maestros de secundaria, adaptándose a las necesidades actuales del docente.

## **5. MECANISMOS DE ACCESO A LA FORMACIÓN DOCENTE**

Como ya he mencionado anteriormente, Finlandia se ha convertido en un país de referencia mundial por sus excelentes resultados de los informes PISA. Cabe destacar que en los últimos años ha sido superado por varios países asiáticos, pero aun así, sigue siendo la referencia Europea. En este apartado analizaremos una de las características de la política educativa de Finlandia es seleccionar a los mejores candidatos antes de realizar la formación inicial docente. De hecho, una de las características comunes de los países con mejores resultados PISA es la estricta selección de los candidatos que aspiran a acceder a la formación docente (García, 2010).

También podremos observar la facilidad para acceder a programas de formación docente en España, ya que las notas para el acceso a dicha formación son muy bajas, mientras que en Finlandia, a causa de los estrictos procesos de selección docente, solo acceden el 5-10% de los candidatos a programas de formación de maestros de aula (primaria), mientras que la cifra aumenta para los profesores de materias específicas (secundaria), que oscila entre el 20-40% (FNBE, 2013: citado en Niemi, 2015: 392).

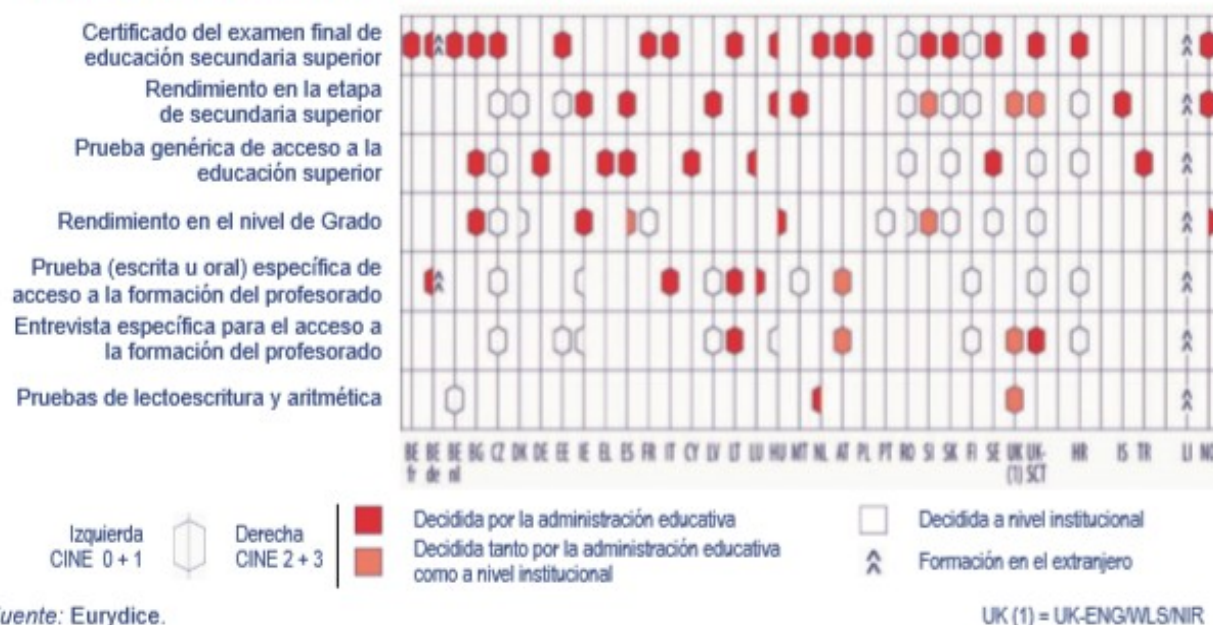
### **5.1 Acceso a la formación inicial docente en europa**

Como podemos observar en el informe EURYDICE (2013: 31), en la mayoría de países europeos la principal característica para acceder a programas de formación docente es obtener el certificado final de la educación secundaria superior. Aproximadamente en la mitad de los países europeos, el acceso depende del rendimiento de la educación secundaria superior, mientras que solo hay la mitad de los países que optan por exigir la superación de una prueba genérica al acceso a la educación superior, como sucede en España. En el mismo informe aparece que:

“En la mayoría de los países, la selección se rige por tres o más criterios. En general, el acceso a la formación inicial del profesorado parece regirse por los requisitos generales de admisión para el acceso a la educación superior y no por criterios de selección específicos para la formación del profesorado. Tan solo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista en la que se pregunta a los candidatos cuáles son sus motivaciones para convertirse en profesores”. (pág. 32)

En el siguiente gráfico podemos observar a nivel europeo cuáles son los criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos, destacando que la tendencia es valorar más el expediente académico de secundaria por encima de pruebas específicas de selección docente, como entrevistas o pruebas orales.

● **Gráfico A5: Métodos/criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Tal como propone Esteve (2002), el acceso a la formación docente debería estar sujeta a mecanismos estrictamente selectivos, basándose en criterios intelectuales y en criterios de personalidad. De hecho, cada vez hay una clara tendencia en países de la Unión Europea en establecer mecanismos de selección más exigentes para estar acorde con las exigencias que requiere dicha profesión (Esteve: 2006).

Como hemos podido observar en la gráfica anterior, hay pocos países que proponen mecanismos específicos de formación docente, destacando el caso de Finlandia, el cual analizaremos en este apartado. Por tanto, el acceso a la formación docente no debería dar más importancia al expediente académico que a los valores personales, la capacidad de comunicación, la motivación por la docencia o las actitudes personales, ya que son capacidades básicas para la labor docente. De hecho, estos mecanismos específicos de selección docente son claves para aumentar la calidad del profesorado, y por tanto, mejorar la calidad del sistema educativo. (Ibernón et al, 2017)

## 5.2 Comparación de los mecanismos de selección en España y Finlandia.

En Finlandia, los estudiantes que quieren acceder a la Universidad tienen que haber finalizado la Educación Secundaria y posteriormente, tienen que superar un examen llamado “matriculation examination”, que consiste en una prueba general de las materias estudiadas en la educación secundaria. Otra de las vías de acceso a la Universidad es a través de la Formación Profesional, cuyos estudiantes no tienen que superar el “ matriculation examination” para acceder a los Estudios Superiores Universitarios (Pérez, 2015). Una característica muy significativa es la importancia que da la sociedad al profesorado, siendo una de las carreras más demandadas y con más prestigio (Sahlberg, 2011; en Melgarejo, 2006), por lo que se tienen que establecer mecanismos de selección eficaces para filtrar a los mejores aspirantes.

En el caso de España, una vez terminada la Educación Secundaria, los estudiantes que quieran acceder a cualquier grado de la Universidad, deberán superar una prueba de Acceso a la Universidad, también llamada PAU. Esta prueba tiene el objetivo de valorar los conocimientos aprendidos durante del bachillerato. La nota para acceder a la Universidad es la media ponderada del 60% de la nota media de bachillerato y el 40% de la Prueba de Acceso a la Universidad . Una vez superada esta prueba, igual para todos los estudiantes independientemente del grado al que quieran acceder, el acceso a la universidad es determinada por la nota obtenida, aunque para el profesorado de primaria y secundaria esté aproximadamente en un 6, aunque varía significativamente entre las distintas universidades. Por este motivo, tal como señalan García y Martín (2012), “se puede encontrar alumnado en la Facultades de Educación con falta de motivación, que se ven abocados a estudiar la profesión docente porque no han conseguido nota suficiente para emprender otras titulaciones” (citado en Rebolledo, 2015: 137).

En Finlandia, una vez superado la prueba llamada “matriculation examination”, a excepción de los que han superado la Formación Profesional, los estudiantes que quieren acceder a programas de formación docente, tanto para ser profesores de aula (de educación primaria) como de área (de educación secundaria), tienen que superar un riguroso proceso selectivo que consta de dos partes: un examen nacional de ingreso llamado “VAKAVA”, común para todo el Estado, y posteriormente, una prueba de aptitud para los que hayan superado la primera fase de selección. Respecto a la segunda fase, es importante señalar que las diferentes universidades tienen total autonomía para diseñar el acceso y la selección de los estudiantes, mediante las pruebas específicas que consideren oportunas (Simola, 2005: citado en Pérez: 2014).

Tal como explica Pérez (2014), el VAKAVA consiste en una prueba a nivel nacional que ha surgido a través de un proyecto de investigación diseñado por especialistas en formación docente, cuya prueba se ha ajustado a las necesidades del sistema educativo. Este prueba de admisión para todos los aspirantes a acceder a la formación docente persigue dos claros objetivos: el primero objetivo pretende familiarizar y concienciar a los futuros estudiantes sobre las teorías y temas más relevantes en el campo de la educación, mientras que el segundo pretende construir un modelo de selección sólido y estable que sea común para todos los partidos políticos del país para la selección de los mejores docentes.

Hemos podido observar que tanto en España como en Finlandia, una vez se ha superado los estudios de la Educación Secundaria, los que quieren acceder a la Universidad tienen que superar una prueba llamada “PAU” (España) y “VAKAVA” (Finlandia). Aunque haya una diferencia muy clara entre ambas pruebas, ya que en España el examen es exactamente igual independientemente del estudio al que se quiera acceder, mientras que el VAKAVA, se centra en la superación de una prueba específica relacionada con el ámbito educativo. Aunque haya una clara diferencia entre ambas, es interesante analizar el peso de las distintas capacidades cognitivas presentes en ambos exámenes. Esto mismo es lo que ha hecho Pérez (2015) en su investigación, del cual derivan los siguientes resultados, en término de porcentajes:

<b>CAPACIDADES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PORCENTAJES</b>
Reproducción (RP)	Repetir de forma mecánica y memorística los conocimientos científicos.	España ( <b>42%</b> )  Finlandia ( <b>18%</b> )
Comprensión (CM)	Implica la reflexión y comprensión del fenómeno científico y sobre los conocimientos aprendidos en esta área.	España ( <b>46%</b> )  Finlandia ( <b>60%</b> )
Transferencia (TR)	Supone aplicar los conocimientos científicos aprendidos previamente a nuevas situaciones, conectando ideas, hechos o conceptos.	España ( <b>8%</b> )  Finlandia ( <b>22%</b> )
Argumentación (AR)	Implica el desarrollo de un razonamiento argumentado para	España ( <b>4%</b> )



	explicar la tarea propuesta, comunicando la conclusión científica a la que se llegue a través del lenguaje escrito.	Finlandia (0%)
Heurística (HE)	Implica el diseño de un plan abierto para orientar la búsqueda, la solución de problemas o la propuesta de alternativa.	España (0%)  Finlandia (0%)

– Elaboración propia a partir de Pérez (2015).

Como podemos observar en la tabla, España da mucho importancia a aspectos relacionados con la reproducción de contenidos, superando a Finlandia en un 24 %, cuyo peso de dicha capacidad es mucho menor. Otro aspecto a tener en cuenta es la importancia que da Finlandia a las capacidades de comprensión y transferencia, superando a España en un 14% en ambas capacidades, por lo que se puede deducir que en España, para acceder a la Universidad, se da mucha importancia a la memorización de los contenidos. De hecho, en España, donde para acceder a los estudios de formación solo se tiene en cuenta la media del Bachiller y la Prueba de Acceso a la Universidad, se debería dar mucho más importancia a capacidades como la comprensión y transferencia de conocimientos, que son competencias básicas para el profesorado.

Una vez se ha superado el “VAKAVA”, los aspirantes tienen que superar una entrevista personal o en grupo diseñada por los futuros formadores y maestros, con el objetivo de identificar a los candidatos con mayores aptitudes y motivación para acceder a la formación docente. En esta segunda fase del proceso de selección, las universidades tienen total autonomía en diseñar su método de selección que crean oportuno (Räihä, 2010; citado por Bautista y Gómez, 2017:71).

Aunque las Universidades tengan autonomía en el diseño de los métodos de selección, la mayoría de las Universidades optan por diseñar tres fases (Estebaranz 2012:162):

- Test de destrezas académicas: Donde se evalúan las habilidades de pensamiento crítico y síntesis de información.
- Prueba sobre idoneidad para la enseñanza I: Se valora la inteligencia emocional, la

motivación para aprender y enseñar; la comunicación, etc.

- Prueba sobre idoneidad para la enseñanza II: consiste en demostraciones en pequeños grupos para demostrar habilidades de enseñanza.

Hemos podido observar las grandes diferencias que hay entre Finlandia y España con relación a la selección de los aspirantes en la formación docente. Mientras que en Finlandia, a causa del prestigio social de la formación docente, hay muchas dificultades para acceder a la formación docente, en España, podemos afirmar que no hay mecanismos de selección diseñados exclusivamente para aquellos estudiantes que desean acceder a dicha formación, siendo esta una de las carreras con menor nota como requisito de acceso.

En Finlandia, gracias a estos mecanismos de selección, se consiguen atraer a los mejores estudiantes de la Educación Secundaria, y posteriormente a esta selección, a través de las entrevistas, se reclutan a los futuros docentes con mayores aptitudes y motivación hacia el área de estudio. Por el contrario, en España prácticamente no hay obstáculos ni filtros para seleccionar a los aspirantes a la formación docente a causa de dos motivos: la mayoría aprueba la selectividad y las notas de acceso a la formación del profesorado son de las más bajas en relación a otros estudios universitarios (García y Martín, 2011:81).

De hecho, en el informe de McKinsey (2007: en Mourshed y Barber, 2008), se afirma que la calidad docente es el factor que influye con mayor incidencia en los resultados de los estudiantes. Según este estudio, los países con mejor rendimiento de sus estudiantes coinciden en atraer a los mejores estudiantes para después formarlos como futuros docentes. Podemos destacar a Singapur y Finlandia, los dos países con mejores resultados en la prueba PISA (2015), coinciden en tener un mecanismo de selección muy selectivo para atraer a los mejores aspirantes a la formación docente, poniendo especial atención a los resultados académicos, la motivación hacia el área de estudio y las habilidades de comunicación. De hecho, McKinsey afirma que todos los países deberían diseñar mecanismos de selección eficientes, ya que una mala decisión en la selección de los aspirantes a la formación docente puede provocar 40 años de mala enseñanza.

Siguiendo la misma temática, Esteve (2006:48) afirma que para conseguir una mayor calidad del profesorado es imprescindible atraer y seleccionar a los mejores aspirantes al puesto de formación, por lo que en la minoría de países que solo tienen en cuenta el rendimiento de la educación

secundaria, como el caso de España, deberían aplicar mejores criterios de selección para mejorar la calidad del profesorado.

Tiana (2013) afirma que para disponer de los mejores profesores es muy importante realizar una selección previa a la formación inicial, ya que disponer de estos mecanismos supone: aumentar el estatus del profesorado a causa de la exigencia del acceso y permite utilizar mejor los recursos disponibles ya que el número de estudiantes disminuye considerablemente. Por tanto, tal como afirma Egido (2010), citado en Álvarez (2015:22), en estos países la carrera docente se inicia en el momento del acceso a la formación inicial.

Si observamos los resultados PISA del año 2015 y hacemos la media de las puntuaciones de ciencias, lectura y matemáticas, podemos destacar que los tres países con mayor puntuación de la Unión Europea, Estonia (524,33 puntos), Finlandia (522,66 puntos) e Irlanda (509,33 puntos), coinciden en realizar pruebas o entrevistas específicas para acceder a la formación docente. En el caso de Irlanda, solo se aplican estos mecanismos de selección en los estudiantes de la educación primaria, mientras que en los otros países mencionados anteriormente, aplican mecanismos de selección en todos los niveles de formación del profesorado. En el caso de España, con una puntuación media de 491,66 puntos, sigue estando situado por debajo de la media OCDE (492 puntos).

Por último cabe destacar que en algunas Comunidades Autónomas de España ya han empezado a diseñar pruebas de selección específicas para el acceso a la formación docente de primaria, como en Cataluña, que desde el año 2017 los alumnos tienen que superar una Prueba de Aptitud Personal (PAP). Aunque dicha prueba tenga múltiples ventajas al analizar competencias básicas para el docente como la síntesis de la información y la transmisión de contenidos, por tanto no evalúa cuestiones básicas como la motivación por la docencia, la empatía o capacidad de criticar y reflexionar sobre cuestiones actuales del ámbito educativo, cosa que si sucede en Finlandia, cuyas Universidades diseñan estrictos mecanismos de selección.

## 6. ESTRUCTURA Y CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tal como afirma Niemi (2011), citado en Moreno (2018), refiriéndose al país nórdico afirma que:

"a partir de la implantación del Plan Bolonia en agosto de 2005 la formación del profesorado pasa, como toda la formación universitaria, a un sistema de dos ciclos donde la combinación de una titulación de tres años de grado y dos años de máster en estudios especializados y en pedagogía cualificada al profesorado para enseñar en la educación primaria y en la secundaria".

Aunque haya una clara diferencia en la formación de profesores de educación primaria y secundaria, se han creado itinerarios flexibles para que los estudiantes puedan obtener los dos títulos en un mismo programa (Niemi y Jfukku-Sihvomen, 2009).

En el caso de España, el Plan Bolonia también supuso un cambio en la estructura de la formación docente, pasando a un grado de 4 años para los profesores de primaria, con un total de 240 ECTS, organizados en cuatro bloques: formación básica, formación didáctica y disciplinar, prácticum y el trabajo de fin de grado (Carpeño, 2015). En el caso de la formación docente de secundaria, supuso la superación de un Grado de cuatro años en la especialidad que desean enseñar, con un total 240 ECTS, más un máster de 60 ECTS, de un año de duración, cuyo objetivo es transmitir formación pedagógica y didáctica para poder impartir enseñanza. (Ley Orgánica de Educación 2/2006; citado en D'Atia y Mosquera, 2015).

Tal como señala el artículo de Rebolledo (2015: 134-135), España y Finlandia coinciden en que las Universidades, a través de las Facultades de Educación, son las responsables de impartir las titulaciones del profesorado de Educación Primaria. En ambos casos, los estudiantes que desean acceder a la formación docente de secundaria son formados en las facultades correspondientes de los estudios elegidos, para posteriormente recibir la formación docente (pedagógica y didáctica) en las Facultades de Educación. Si bien coinciden en este aspecto, hay una clara diferencia entre los dos países de estudios, ya que en Finlandia permiten realizar los estudios de profesor de Secundaria de manera simultánea.

Podemos observar una clara diferencia entre ambos países de estudio dependiendo del tipo de formación elegida por el futuro docente. En Finlandia, para obtener el título de profesor de primaria, el profesor recibe una formación de cinco años, mientras que la formación en España tiene una duración de cuatro años, por lo que podemos destacar que los profesores finlandeses reciben más formación que los maestros formados en España.

Centrándonos en los elementos bloques que conforman la formación docente, cabe destacar que en los dos países estudiados siguen los mismos bloques aunque con diferencias significativas entre ellos (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2009; en Ramírez, 2015), las cuales serán analizadas y criticadas posteriormente.

La mayoría de países de la Unión Europea coinciden en organizar la formación del profesorado a partir de tres grandes bloques: formación académica, formación pedagógica y formación didáctica, incluyendo las prácticas en centros escolares (Eurydice, 2015). La formación académica se refiere a los estudios centrados en las materias que el profesor va a enseñar en el futuro. Por otro lado, la formación pedagógica consiste en el conjunto de reflexiones, saberes y discursos sobre la educación, mientras que la formación didáctica, estrechamente ligada a la formación pedagógica, podría definirse como el estudio de y análisis de los métodos y técnicas que facilitan y mejoran los procesos de enseñanza (Vasco, 2011; citado en Santiago y Melagóniez, 2015). El mismo autor señala que “la didáctica cubre la reflexión sobre todos los aspectos de las relaciones del maestro con sus alumnos y sus micro entornos desde el punto de vista de la enseñanza” (Vasco, 1990, p. 113).

En el caso de Finlandia, cabe destacar el alto grado de autonomía que tienen las Universidades en el diseño de los planes de estudio para la formación de docentes. En este caso podríamos suponer que las diferentes Universidades tienen planes de estudios muy diferenciados, pero no es el caso, ya que con el cambio del Plan Bolonia, hubo una gran cooperación nacional entre el Ministerio de Educación y las Facultades de Formación Docente a través de seminarios, donde los representantes de dichas facultades debatieron y reflexionaron para establecer un consenso sobre la estructura y los componentes básicos de la formación docente. El resultado fue la creación de una estructura y unos planes de estudios comunes, con la ventaja de que cada Universidad tiene autonomía para modificar su plan de estudios según las necesidades actuales. (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2009)

En el caso español, a causa de la gran influencia del Plan Bolonia en la mayoría de países europeos, en el año 2003 se crea una “Red de Magisterio” para adaptar los estudios de Magisterio a la normativa europea. Esta “Red de Magisterio” se puede definir como:

“el trabajo que realizaron los decanos de las Facultades de Educación y los directores de las Escuelas de Magisterio fue bastante amplio e intenso cubriendo aspectos como: un análisis de los estudios de magisterio en Europa, la selección del modelo más adecuado, la demanda de los títulos y las plazas ofertadas en cada uno de los centros, la inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, el perfil profesional a partir de la opinión de 880 informantes procedentes de diferentes ámbitos relacionados con el magisterio, una valoración de las competencias generales a partir de una muestra de 180 profesores de 18 universidades, la enumeración, clasificación y valoración de las competencias específicas y el diseño final del título que incluía: la definición de los objetivos, la estructura general, la distribución de los contenidos y la asignación de créditos ECTS”. (González, 2008: 50)

Como podemos observar en los últimos informes de EACEA (2019), se hace un análisis muy detallado sobre la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos en España, como podemos observar en la siguiente tabla:

<b>ESPAÑA</b>				
	<b>Formación básica</b>	<b>Formación didáctica y pedagógica</b>	<b>Créditos a libre disposición</b>	<b>Prácticas en centros escolares</b>
<b>Grado de Maestro en Educación Primaria</b>	60 ECTS	100 ECTS	30 – 60 ECTS	50 ECTS
<b>Máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y</b>	12 ECTS	24 ECTS	8 ECTS	16 ECTS

<b>Enseñanza de Idiomas</b>				
-----------------------------	--	--	--	--

Podemos observar que aparecen más ECTS dedicados en formación básica (formación sobre la materia o materias a enseñar en el futuro) en la formación del profesorado de educación primaria, pero hay que tener en cuenta que en la formación docente de secundaria, previamente a la formación a nivel Máster, se realizan estudios de cuatro años a nivel de Grado para especializarse en su materia elegida. Sabiendo que el Máster se compone de 60 ECTS, es un dato muy significativo que solo se dediquen 24 ECTS en formación pedagógica y didáctica, suponiendo tan solo un 8% del total de ECTS.

En el caso de las prácticas, la situación es bastante similar ya que de los 60 créditos que supone el total del Máster, solo se dedican aproximadamente 16 créditos. Es un dato alarmante ya que la de la formación total del profesorado de secundaria (300 ECTS), solo se dedican el 5,33% en este tipo de formación, sabiendo de la importancia que las prácticas suponen en la formación docente, la cual permite al alumno aprender de otros profesionales y acercarse mucho más al campo profesional. De hecho, si sumamos los ECTS de las prácticas y de los estudios didácticos y pedagógicos, los resultados muestran que solo se dedican el 13,33% del total de ECTS, que según mi opinión, es un dato alarmante ante los nuevos desafíos de los docentes.

En el caso de Finlandia, a pesar de que las Universidades tengan autonomía para diseñar sus propios planes de estudio, las estructuras de formación de maestros de clase son muy similares entre las distintas Universidades (Mallnen, Savolainen y Väisänen, 2012: 5-6). En la siguiente tabla podemos observar cuál es la tendencia común de la mayoría de Universidades en la estructura de la formación docente (Jukku-Sihvomen y Niemi, 2009).

Table 1. The structure of the class-teacher education degree programme in the University of Eastern Finland.

		ECTS credits (300 in total)
Major studies (education)	Basic and intermediate studies	65
	Advanced studies	85
	Teacher's pedagogical studies	60 (included in basic, intermediate and advanced studies)
Minor studies	Multidisciplinary subject studies (subject didactics/pedagogy)	60
Other studies	Minor subject(s)	2 × 25 or 1 × 60*
	Orientation, language and communication studies	25
	Optional studies	5–15

\*Typically 60 credits in one subject or 25 credits in two subjects taught in the Finnish comprehensive school (primary and/or secondary level).

Es importante señalar que de los a los 60 ECTS que se dedican a la formación pedagógica y didáctica, se tienen que dedicar como mínimo 20 ECTS a prácticas supervisadas, proporción que varía en función de la Universidad (Martínez, 2016). Por tanto, si para acceder a la formación docente de primaria se tiene que superar un grado de 180 ECTS y un Máster de 120 ECTS, con un total de 300 ECTS, podemos afirmar que las Universidades finlandesas solo dedican el 20% de los ECTS a formación pedagógica y didáctica, incluyendo el prácticum.

En el caso de la formación del profesorado de secundaria en Finlandia, cuya formación se basa en la superación de un grado de 180 ECTS más un Máster de 120 ECTS, podemos observar en la siguiente tabla como el porcentaje de ECTS no varía con respecto a la formación de profesores de aula. En la siguiente tabla podemos observar claramente los ECTS dedicado a cada bloque de formación (Jukku-Sihvonen y Niemi, 2009: 183).



**TABLA I.** Principales componentes de los programas de formación del profesorado de Educación Secundaria

<b>Programa de formación del profesorado de Educación Secundaria</b>	<b>Título de Grado 180 créditos ECTS</b>	<b>Título de Máster 120 créditos ETCS</b>	<b>TOTAL 300 Créditos ETCS</b>
<b>Estudios pedagógicos de los profesores especialistas (Segunda especialización)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos básicos de metodología y evaluación</li> <li>- Atención a distintos tipos de aprendientes</li> <li>- Resultados recientes e investigación de métodos de enseñanza y aprendizaje</li> <li>- Cooperación con compañeros y otras partes interesadas</li> </ul>	25-30 (Incluye período de prácticas supervisadas)	30-35 (Incluye un mínimo de 15 créditos ETCS de prácticas supervisadas)	60
<b>Estudios académicos en distintas disciplinas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera especialización</li> </ul>	60 (Incluye tesina de Grado, 6-10)	60-90 (Incluye tesina de Máster, 20-40)	120 - 150
<b>Estudios académicos en distintas disciplinas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1-2 segunda especialización</li> </ul>	25-60	0-30	25-90
<b>Asignaturas de lengua, comunicación, incluyendo TIC</b>  Prácticas laborales  Preparación y actualización de un plan personal de estudio  Asignaturas optativas	35 - 40	0-30	35-70

A pesar de que la tabla recoja la estructura básica de la formación docente de secundaria del año 2009, no ha habido cambios significativos en relación en la distribución de los ECTS (Niemi, 2013). De hecho, como afirma la misma investigadora, la formación del profesorado de primaria y secundaria tienen características muy similares, dedicando como mínimo 60 ECTS, los cuales incluyen prácticas docentes. Por tanto, el porcentaje total dedicado a la formación didáctico y pedagógica es similar al de los profesores de primaria, que suponen el 20% del total de los ECTS.

A partir de la información obtenida anteriormente he diseñado una tabla para hacer un resumen de el porcentaje de créditos que se dedican a la formación pedagógica y didáctica, incluyendo las prácticas en centros educativos.

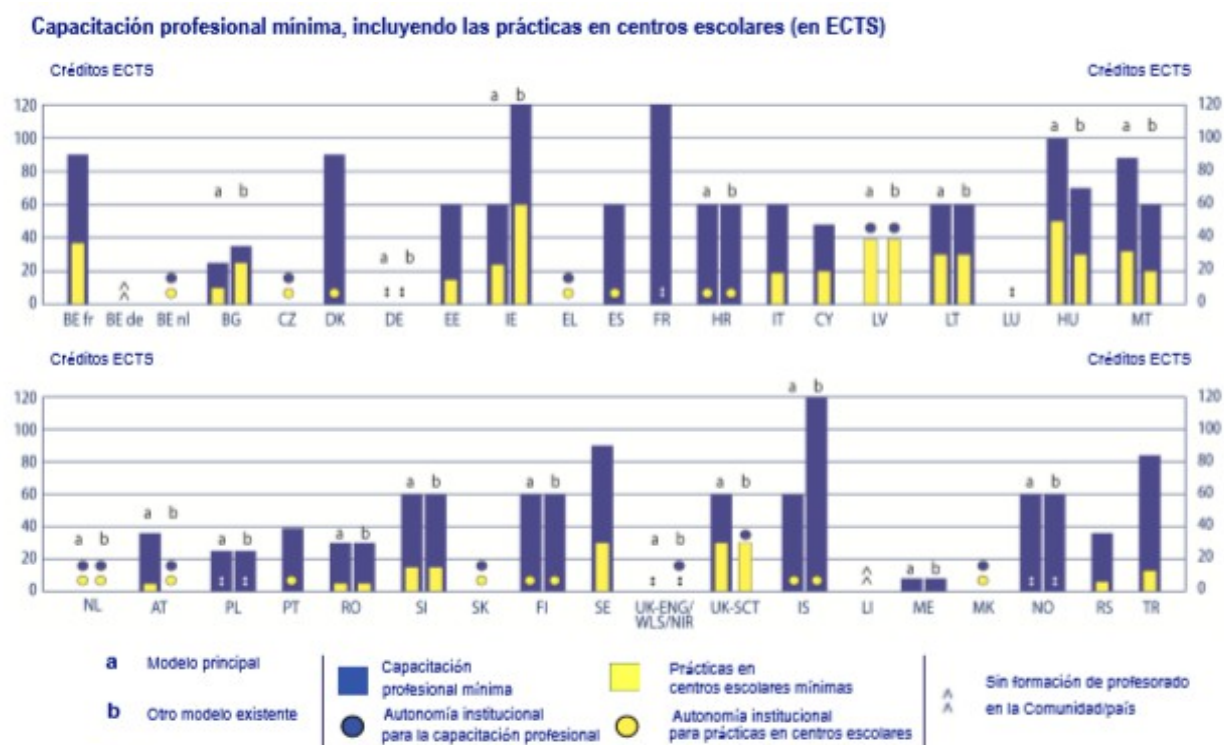
PAÍS	ECTS dedicados a la formación pedagógica y didáctica (incluyendo el prácticum).	Porcentaje de ECTS dedicados a la formación pedagógica y didáctica (incluyendo el prácticum).
ESPAÑA	<p><b>1. Profesores de Primaria (grado 240 ECTS):</b> 100 ECTS en formación pedagógica + 50 ECTS en formación de prácticas (150 ECTS).</p> <p><b>2. Profesores de Secundaria (Grado en la especialización de una materia de 240 ECTS + un Máster en formación pedagógica de 60 ECTS):</b> 60 ECTS en formación pedagógica y prácticum.</p>	<p><b>1. Profesores de Primaria:</b> Dedican el 62,5% de los ECTS totales a este tipo de formación.</p> <p><b>2. Profesores de Secundaria:</b> Dedican el 20% de los ECTS totales a la formación pedagógica.</p>
FINLANDIA	<p><b>1. Profesores de Primaria (grado de 180 ECTS + Máster de 120 ECTS):</b> 60 ECTS en formación pedagógica y prácticum.</p> <p><b>2. Profesores de Secundaria (grado de 180 ECTS + Máster de 120 ECTS):</b> 60 ECTS en formación pedagógica y prácticum.</p>	<p><b>1. Profesores de Primaria y Secundaria:</b> Dedican el 20% del total de ECTS a la formación pedagógica, incluyendo el prácticum.</p>

La diferencia más significativa entre la formación de maestros de primaria entre ambos países es la gran diferencia de créditos ECTS que se dedican en formación docente. Mientras el primer país mencionado solo invierte 60 ECTS en formación pedagógica y prácticum, en España se invierten más del doble en este tipo de formación, un dato aún más significativo si pensamos que la formación total en Finlandia es de 300 ECTS mientras que en España solo es de 240 ECTS. En el caso del profesorado de secundaria podemos observar que prácticamente se dedican los mismos

ECTS en formación pedagógica y didáctica, con un total de 60 ECTS, incluidas las prácticas. La formación didáctica y pedagógica que reciben los futuros maestros de ambos niveles, incluidas las prácticas profesionales, se pueden englobar dentro de la capacitación profesional, definida en EURYDICE (2015: 34) como los estudios que:

“proporcionan a los potenciales docentes las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor o profesora. No incluye los conocimientos académicos de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir. Además de los cursos de psicología y métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye prácticas en centros escolares”.

En este mismo informe de EURYDICE (2015: 33), aparece una tabla de la capacitación mínima que dedican los países europeos en formación de maestros de secundaria inferior (CINE 2), la cual podemos observar a continuación.



Podemos observar en la anterior tabla como la mayoría de países de la Unión Europea apuestan por dedicar 60 ECTS en capacitación profesional docente. Son pocos los países que reciben menos ECTS en este tipo de formación, como son Austria, Bulgaria, Chipre, Polonia, Rumanía y Portugal. También son pocos los países que ofrecen más de 60 ECTS en capacitación profesional, destacando los casos de Francia (120 ECTS) y Dinamarca (90 ECTS), países por encima de la media de la

OCDE en los resultados PISA (2015).

Una de las características de la formación docente en Finlandia es la presencia de prácticas en todos los cursos, lo que fomenta la relación entre la teoría y la práctica, a excepción de los estudios que siguen el modelo consecutivo, cuyas prácticas se realizan en los 2 últimos años (Máster). En la siguiente tabla podemos observar la estructura del prácticum (Jyrhämä, 2006: citado en Jukku-Sihvome y Niemi, 2009: 187):

Curso Académico	
5	Periodo de Prácticas Avanzado (Nivel de Máster, 8 créditos ECTS) Ofrece distintas opciones para alcanzar la especialización; puede estar ligado a la tesina de Máster Principalmente en centros educativos municipales
4	
3	Periodo de Prácticas Intermedio (Nivel de Máster, 12 créditos ECTS) Comienza con materias específicas y avanza hacia enfoques más holísticos centrados en los alumnos Escuelas de excelencia cuya titularidad es de la Universidad
2	
1	Periodo de Prácticas intermedio con estudios teóricos

La gran diferencia de las prácticas en Finlandia, es que las Universidades disponen de “escuelas de excelencia”, que pertenecen al Estado, cuya función de dicho profesorado es impartir clases a sus alumnos y supervisar las prácticas de los profesores en prácticas, actuando como mentores (Meisalo, 2007: citado en Jukku-Sihvome y Niemi, 2009). Las características principales de la formación práctica en este tipo de escuela son (Melgarejo, 2006):

- La mayoría de prácticas se realizan en este tipo de escuelas, controladas por las Facultades de Educación, aunque también se realizan prácticas supervisadas en escuelas municipales.
- Los profesores son seleccionados por la Universidad.
- Existe un trabajo coordinado entre las Facultades de Educación y las “escuelas normales”.
- El profesorado está actualizado en las últimas investigaciones, lo que provoca que desarrollen acciones formativas de calidad.
- El número de ratio profesor/alumno es inferior a otras escuelas del país, para fomentar el aprendizaje de los profesores de prácticas.

- Los centros están equipados con las mejores Tecnologías de la Información.

En el caso de España es importante diferenciar las prácticas de los profesores de Primaria y Secundaria. En el ambos casos, el prácticum se concreta a través de convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades, no estableciendo muchos requisitos y exigencias para la elección de los mejores centros y maestros de prácticas, cuyo requisito básico es tener tres años de experiencia en la profesión docente (Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa). Estas prácticas tienen que ser presenciales y están bajo la supervisión de profesores de la Universidad y por los maestros donde se desarrollan el prácticum, quién también se encargan de evaluar el proceso de aprendizaje (ORDEN ECI/3857/2007, 2007; ORDEN ECI/3858/2007, 2007).

En el caso del Máster para acceder a la función docente de secundaria, es necesario superar un periodo de prácticas, significativamente inferior al del profesorado de primaria, ya que sólo se realiza un prácticum en el último año de formación, el cuál consta de las siguientes fases (Gavela, 2012):

- Primera fase: los futuros docentes tienen el objetivo de realizar una observación sobre el funcionamiento del centro, incluyendo la observación del funcionamiento del aula y las metodologías utilizadas por los maestros.
- Segunda fase: el estudiante, una vez haya superado la primera fase, se tiene que involucrar a través de actuaciones puntuales guiadas y supervisadas por el tutor del centro. Dichas actuaciones se tendrán que recopilar en una “memoria de prácticas”.
- Tercera fase: el estudiante debe recoger todas las funciones llevadas a cabo en el centro en una memoria de prácticas, reflexionando sobre las competencias y funciones que ha realizado y adquirido durante éstas tres etapas.

En resumen, es importante mencionar que la mayor diferencia entre la formación docente de primaria y secundaria en España es la diferencia significativa de ECTS que se dedican a prácticas escolares, ya que en la formación docente de primaria se dedican aproximadamente el doble de ECTS a este tipo de formación. La otra gran diferencia entre ambos países está en la calidad del profesorado de prácticas en Finlandia (profesorado de las “escuelas de las Universidades”), ya que son las Universidades las que eligen a los mejores profesores para que sean los responsables de la formación del alumnado en prácticas. En nuestro país, al no haber mecanismos específicos de selección del profesorado para ejercer de tutor y guía de prácticas, podemos encontrar que muchos

profesores no están preparados para tener la responsabilidad de ejercer dicha labor, y sin embargo, la están realizando al no haber mecanismos específicos de selección, y por tanto, este tipo de formación no es de calidad en nuestro país.

Por tanto, es importante destacar que se debería prestar más atención a los centros donde se desarrollan las prácticas escolares. Tal como afirma Valle y Manso (2011: 287):

“se recomienda que establezcan un sistema mediante el cual se puedan reconocer los centros que sean adecuados para realizar las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria según señala Asimismo, deben abrir un espacio de reflexión sobre las bases de planes específicos de formación para quienes vayan a ser tutores de las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y velar por su correcto desarrollo”.

#### 4. CONCLUSIONES

En este apartado se propondrán sugerencias para aplicar a la formación inicial docente de España, ya que como hemos podido observar anteriormente, hay diferencias significativas respecto a la formación docente del profesorado universitario finlandés.

- **Aumentar la duración de los estudios de formación docente de primaria (de 4 a 5 años de duración), como la mayoría de países europeos.**

Es importante destacar que aumentar la formación inicial docente supondría dedicar mayor tiempo a dicha formación, aumentando las competencias del futuro docente.

- **Aplicar el modelo simultáneo en la formación docente de secundaria.**

La mayoría de países europeos optan por formar al profesorado de educación primaria a través del modelo simultáneo. En el caso de la formación del profesorado de secundaria, el modelo predominante es el consecutivo, aunque hay un alto porcentaje de países que optan por formar al profesorado a través de la coexistencia de ambos modelos, ya que en los últimos años se han percatado de la necesidad de formar al profesorado siguiendo este tipo de modelo.

En definitiva, creo que es inevitable formar al profesorado de secundaria a través de este modelo, ya que fomenta la relación teoría y práctica (anteriormente se han explicado las ventajas de ambos modelos). Con el actual modelo actual, el futuro docente solo recibe formación pedagógica y didáctica (incluyendo las prácticas en centros escolares) en el último año de su formación, con una separación total entre la formación inicial y el campo profesional.

- **Endurecer los mecanismos de selección docente, imitando el modelo finlandés.**

La mayor diferencia entre la formación inicial entre ambos países recae en los mecanismos específicos de formación docente. En España, solamente con superar la Prueba de Acceso a la Universidad, se puede acceder a estudios de formación docente con aproximadamente un 6 de media, aunque en algunas Universidades la nota es muy superior. Por el contrario, para

acceder a la formación docente en Finlandia, hay que superar los difíciles mecanismos de selección.

En consecuencia en Finlandia, de todos los aspirantes al acceso a la formación docente, solo acceden el 10 % en estudios de educación primaria y el 20-30% de los aspirantes a la formación docente de secundaria, lo que provoca que se seleccionen a los sujetos con mayor rendimiento académico y mayor motivación. Según mi opinión, en España se deberían endurecer los mecanismos de selección docente, a través del:

- Aumento de la nota para el acceso a la Universidad (actualmente la media entre las distintas Universidades es de un 6).
- El diseño de pruebas que evalúen al sujeto en habilidades imprescindibles para la función docente, como las habilidades de comunicación, de empatía etc.
- La realización de entrevistas que analicen la motivación del sujeto en relación al ejercicio docente.

A través de estos tres mecanismos de selección docente, optimizaremos la calidad del docente, ya que dichos mecanismos seleccionarán a las personas con más capacidades para el desarrollo docente, una de las claves para la mejora del sistema educativo

- **Dar mayor importancia a la formación pedagógica y didáctica, incluidas las prácticas en centros escolares.**

Según mi opinión pienso que las Universidades de España y Finlandia deberían dar mayor importancia a los estudios pedagógicos y didácticos, incluidas las prácticas en centros escolares. Analizando el caso de Finlandia, podemos destacar que en ambos programas de formación docente solo se dedica el 20% del total de de ECTS en los componentes mencionados con anterioridad. En España cabe destacar la muy buena preparación en relación a la capacitación profesional en formación docente de primaria, ya que dedica el 62,5 % del total de ECTS a este tipo de formación, siendo uno de los países europeos con mayor proporción. Al contrario, en la formación docente de secundaria, solo se dedica el 20% en formar a los futuros docente en materias pedagógicas y didácticas. Sabiendo los altos porcentajes de alumnos inmigrantes en España, se debería aumentar este tipo de formación ya que el docente, más que en dominar los contenidos teóricos a explicar,



necesitará estar bien formado en pedagogía y didáctica, para promover estrategias para que todos los alumnos aprendan a su nivel más óptimo.

En relación al prácticum en España, cabe destacar que no hay control sobre los docentes que se encargan de formar a los estudiantes de prácticas. Esto no sucede así en Finlandia, donde la Universidad disponen de centros educativos cuyo profesorado es elegido por la Universidad, eligiendo a los mejores profesores para llevar a cabo la difícil labor de ejercer de maestro de prácticas, cosa muy distinta al caso español, cuyo país no dispone de mecanismos de selección del profesorado de prácticas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, G. (2015) LA CUALIFICACIÓN DE MAESTRO EN EUROPA: APORTACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS INFLUENCIAS SUPRANACIONALES Y LOS MODELOS EUROPEOS. Tendencias pedagógicas número 25. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/Desktop/Seleccio%20docent/Dialnet-LaCualificacionDeMaestroEnEuropa-5164827%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/Desktop/Seleccio%20docent/Dialnet-LaCualificacionDeMaestroEnEuropa-5164827%20(1).pdf)
- BAUTISTA, M. Y GÓMEZ, V. (2017) Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia. Disponible en: <file:///C:/Users/Martí/Desktop/Seleccio%20docent/finl.pdf>
- Barber, M y Mourshed, Mona. (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/documento\\_preal41%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/documento_preal41%20(1).pdf)
- Calahorro, M. (2016) La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y propuesta de aplicación. Disponible en: [dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146879/tfm\\_201516\\_MFPR\\_mcg478\\_313.pdf?sequence=1&isAllowed=y](dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146879/tfm_201516_MFPR_mcg478_313.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- COLÉN, M.T. & CASTRO, L. (2017) EL DESARROLLO DE LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1, 2017, pp. 59-79. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/articulo\\_redalyc\\_56750681004%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/articulo_redalyc_56750681004%20(2).pdf)
- Córdoba, F., Ortega, R., Rodríguez, A. “LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO EN CURSO”. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2005, pp. 663-672 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores.
- Córdoba, F., Ortega-Ruiz, R. & Monks, C. (2006) La formación inicial del profesorado de Secundaria en Europa : el modelo múltiple del Reino Unido. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/39216704\\_La\\_formacion\\_inicial\\_del\\_profesorado\\_de\\_Secundaria\\_en\\_Europa\\_el\\_modelo\\_multiple\\_del\\_Reino\\_Unido](https://www.researchgate.net/publication/39216704_La_formacion_inicial_del_profesorado_de_Secundaria_en_Europa_el_modelo_multiple_del_Reino_Unido)

- D'Aita, O., y Mosquera, I. (2015) La formación del profesorado de educación secundaria en Italia y en España Secondary School Teachers' Training in Italy and Spain. REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/Downloads/96-Artículo-3344-1-10-20151110%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Martí/Downloads/96-Artículo-3344-1-10-20151110%20(4).pdf)
- EACEA. (2019) Special Education Needs Provision With in Ministream Education. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_en)
- Estebaranz, A. (2012). "FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA". TENDENCIAS PEDAGÓGICAS N. 19. Disponible en: [file:///C:/Users/Mart%C3%AD/Downloads/Dialnet-FormacionDelProfesoradoDeEducacionSecundaria-3939064%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Mart%C3%AD/Downloads/Dialnet-FormacionDelProfesoradoDeEducacionSecundaria-3939064%20(3).pdf)
- Esteve, J.M. (2002). La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo. En Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- ESTEVE, J.M. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Editorial Paidós.
- Esteve, J.M. (2006) La profesión docente en Europa: perfil tendencias y problemática. La formación inicial. Universidad de Málaga. Disponible en: [https://www.academia.edu/1466913/Profesores\\_y\\_profesoras\\_en\\_un\\_mundo\\_cambiante\\_el\\_papel\\_clave\\_de\\_la\\_formación\\_inicial](https://www.academia.edu/1466913/Profesores_y_profesoras_en_un_mundo_cambiante_el_papel_clave_de_la_formación_inicial)
- EURYDICE (2002). Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe 1: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f\\_codigo=11393&codigoOpcion=3](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=11393&codigoOpcion=3)
- EURYDICE. (2013) Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/Downloads/cifras-clave-del-profesorado-y-la-direccion-de-centros-educativos-en-europa-edicion-2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/Downloads/cifras-clave-del-profesorado-y-la-direccion-de-centros-educativos-en-europa-edicion-2013%20(1).pdf)
- EURYDICE. (2015) La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Disponible en: [www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesiondocenteeneuropa\\_1.pdf](http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesiondocenteeneuropa_1.pdf)
- García, N., Martín, M. (2011). "Some notes on comparative perspective on teacher training: the case of Spain and Finland". Universidad de Extremadura. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/Downloads/Dialnet-AlgunasNotasEnPerspectivaComparadaSobreFormacionDe-3804433%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/Downloads/Dialnet-AlgunasNotasEnPerspectivaComparadaSobreFormacionDe-3804433%20(1).pdf)

- Gavela, D. (2012) Universidad de la Rioja. Guía de prácticas. Disponible en:  
[https://www.unirioja.es/escuela\\_master\\_doctorado/normativa/Guia\\_practicas\\_MP.pdf](https://www.unirioja.es/escuela_master_doctorado/normativa/Guia_practicas_MP.pdf)
- González, M.T. (2008) La formación de profesores en España. Universidad de Salamanca. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/277227513\\_La\\_formacion\\_de\\_profesores\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/277227513_La_formacion_de_profesores_en_Espana)
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I.M. & Beas, M. (2014) “Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea”. Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Jaén y Universidad de Granada. Disponible en:  
[file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/44866-Texto%20del%20artículo-88394-2-10-20150911%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/44866-Texto%20del%20artículo-88394-2-10-20150911%20(1).pdf)
- Marcelo, C. (2016) “Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID”. Universidad de Playa Ancha. Disponible en:  
[www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Informe-Final-AT-Internacional.pdf](http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Informe-Final-AT-Internacional.pdf)
- Melgarejo, J. (2006) La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Disponible en:  
[www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2006/reextra2006a14.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2006/reextra2006a14.pdf)
- Michavilla, F. (2004). Contra la contrarreforma universitaria: crónica esperanzada de un tiempo compulsivo. Madrid: Tecnos.
- Niemi, H., y Jakku-Sihvonen (2009) Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers. University of Helsinki. Disponible en:  
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_08ing.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_08ing.pdf)
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico (trad. al castellano de C. Marín). Psychology, Society and Education. Disponible en:  
[file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-DesarrolloProfesionalDocenteEnFinlandia-6360144%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-DesarrolloProfesionalDocenteEnFinlandia-6360144%20(1).pdf)

- Pérez, L. (2015) La Selectividad Universitaria en España y Finlandia. Universidad de Málaga. Disponible en:  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10578/TD\\_Perez\\_Granados.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10578/TD_Perez_Granados.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- PÉREZ, L. (2014) LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN FINLANDIA. LA RELEVANCIA DE LAS DISPOSICIONES PERSONALES HACIA LA ACTIVIDAD DOCENT. Disponible en:  
<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9698/articulo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PÉREZ, L. (2014) Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. Disponible en:  
<file:///C:/Users/Martí/Desktop/Seleccio%20docent/44448-Texto%20del%20artículo-88386-1-10-20150911.pdf>
- PAREDES, J & DE LA HERRÁN, A (2009). La práctica de la innovación educativa. Madrid: síntesis. Disponible en: [e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5100&dsID=Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5100&dsID=Documento.pdf)
- REBOLLEDO, T. (2015) La formación inicial de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia y Francia. Estudio comparado. UNED. Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-25-7070/Formacion\\_inicial\\_profesorado\\_educacion.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015-25-7070/Formacion_inicial_profesorado_educacion.pdf)
- Serrano, R. (2013) Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. Disponible en: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3>
- Universidad Complutense de Madrid. Para estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. (2016). Disponible en:  
[https://www.ucm.es/data/cont/docs/6-2016-04-04-Gu%C3%ADa\\_prov...pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/6-2016-04-04-Gu%C3%ADa_prov...pdf)
- Universidad de Valladolid. (2005). Disponible en:  
[http://www3.udg.edu/ugt/el\\_proceso\\_de\\_bolonia\\_en\\_profundidad.pdf](http://www3.udg.edu/ugt/el_proceso_de_bolonia_en_profundidad.pdf)
- Valle, J. Y Manso, J. (2012) La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. Disponible en:  
[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/977/2011\\_Valle\\_La%20nueva%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20modelo%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20buenos%20centros.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/977/2011_Valle_La%20nueva%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20modelo%20para%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20buenos%20centros.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: M. Díaz y J. Muñoz (Eds.). Pedagogía, discurso y poder (pp. 107-122). Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a09.pdf>
- Vidal, C. (2012) El Espacio de Educación Superior y su implantación en las Universidades Españolas. Disponible en: [file:///C:/Users/Martí/Downloads/259954-350133-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Martí/Downloads/259954-350133-1-PB%20(1).pdf)