

Estudio comparado de los sistemas educativos y la formación inicial docente en la etapa de Educación Infantil de Italia, España y Grecia

Neubauer Esteban, Adrián

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales

 adrian.neubauer@outlook.com

Artículo recibido: 27 Marzo 2017

Aprobado para publicación: 31 Mayo 2017

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar convergencias y divergencias en los modelos de formación inicial del docente de educación preescolar, en la región del Mediterráneo. Para ello, se realizará un estudio de Educación Comparada sobre Italia, España y Grecia. El análisis de los modelos actuales de formación inicial docente es preciso abordarlo desde una perspectiva socio-histórica, política y económica, que nos permita una comprensión global y sistémica de la realidad educativa de estos países. Una vez llevada a cabo la recogida de datos, daremos respuesta a la gran pregunta de esta investigación: ¿Es posible concluir que existe un modelo de formación inicial docente en el sur de Europa?

Palabras clave

Formación de profesores, Educación preescolar, Educación comparada, Unión Europea

Abstract

This researching has as aim objective to identify convergences and divergences in the initial kindergarten teacher training, in the Mediterranean region. In doing so, this paper make comparative analysis in Education about Italy, Spain and Greece.

This analysis about the actual initial teacher training is necessary to approach since a socio-historical, political and economical perspective, which allows us to understand the reality of these countries, both globally and systemically. This paper try to answer the aim question of this researching: Is it possible to conclude the existence of an initial teaching training model in the South of Europe?

Key words

Teacher training, Preschool education, Comparative education, European Union

Introducción, justificación y marco teórico de la investigación

El nuevo milenio trajo consigo un optimismo renovado en el ser humano, tal y como demuestran los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2000). Sin embargo, este nuevo milenio, según Perrenoud (2000:2), “se parece terriblemente al siglo XX”. Indiscutiblemente, hemos sufrido grandes cambios, pero que podríamos considerar superficiales, la Humanidad sigue enfrentándose a los mismos problemas.

La sociedad del conocimiento y la información, se ha visto sometida a grandes cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, educativos y laborales (Peters 2000, citado en Bozú y Canto Herrera 2009; y Tedesco 2011), como consecuencia de la globalización, el gran avance tecnológico y el aumento del individualismo (Palomares Ruiz 2004; citado en Bozú y Canto Herrera 2009:)

En este nuevo paradigma socio-educativo, es de vital importancia formar personas críticas y autónomas, “capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos” (Bozú y Canto Herrera 2009:88). Sin embargo, la sociedad del siglo XXI se enfrenta a graves problemas humanitarios, tales como: el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural y el *just do it* (Bozú y Canto Herrera, 2009)

Para hacer frente a estos problemas, las universidades y los docentes ocupan un lugar protagonista, las universidades juegan un papel fundamental en dicho proceso de formación inicial, especialmente de los futuros docentes, y posteriormente en su formación permanente, con el fin de ajustarse a “las demandas de la sociedad del siglo XXI” (Bricall y Brunner 2000; citado en Bozú y Canto Herrera 2009:88), tal y como recogen La Declaración de la Sorbona (1998), La Declaración Bolonia (1999) y La Estrategia de Lisboa (2000), garantizando la competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano (Bozú y Canto Herrera 2009). De ahí la razón, por la que la formación inicial docente sea uno de los grandes debates a nivel mundial en los últimos años.

Una vez presentadas las características básicas y esenciales de la sociedad del siglo XXI, nos será más fácil comprender las causas y la importancia que están cobrando los orga-

nismos internacionales “como actores en la configuración de nuevos patrones de comunicación y de prácticas de gobernanza educativa” (Luzón y Torres 2016:54).

En términos educativos y académicos, estos organismos internacionales han generado a través de *soft policies* (Steurer2011) nuevos modelos educativos en base a unos intereses ocultos frecuentemente relacionados con el mundo empresarial, mercantilizando la educación (Ball y Youdell2007) y relegando la emancipación del ser humano (Trindade2016) en pro del desarrollo económico.

Por otro lado, estos organismos internacionales y supranacionales, también realizan una importante función en la “difusión e intercambio del conocimiento y del saber, como en la creación de narrativas y relatos sobre grandes temas como identidad, ciudadanía, desarrollo, calidad o equidad” (Luzón y Torres, M 2016:58).

Debido al creciente protagonismo de estos organismos internacionales, convertidos en “actores educativos supranacionales con capacidad para gobernar los sistemas educativos a nivel internacional o supranacional” (Martens, Rusconi y Leuze2007; Wiseman, Pilton y Lowe 2011; citado en Luzón y Torres 2016:58), Javier Valle (2012) establece una nueva área de estudio para analizar y comprender los fenómenos educativos desde una “política educativa supranacional”.

En definitiva, es fundamental abordar la formación inicial docente desde una perspectiva crítica, sistémica y global, que permita vislumbrar los intereses ocultos subyacentes en las políticas educativas supranacionales, en nuestro caso de la Unión Europea, y su materialización en cada Estado.

La formación inicial docente: ¿Qué es formación?

Recientemente el foco de la cuestión acerca de la calidad educativa ha señalado al docente y a su formación, inicial y permanente, como un elemento clave para garantizar el buen devenir de los sistemas educativos formales, tal y como demuestra por ejemplo el informe TALIS, de la OCDE.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de formación? Barbier (1993:17; citado en Cardona 2008:181) lo define como todo “proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos”; por ello afirma que “las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos”.

Sin embargo, Díaz Barriga (1993:48; citado en Cardona2008:181) atribuye a la formación una característica específicamente humana, mediante “la cual el hombre es capaz de recrear la cultura”. Esta idea, sigue la línea criticada por José Tamarit (1997) de que la escuela tiene un carácter predominantemente reproductivo, cuyo objeto es mantener los estratos sociales instaurados por los grupos hegemónicos.

Estas definiciones se refieren a una formación general, sin embargo, la formación inicial docente no deja de ser una formación profesional puesto que es un “proceso de educación para la práctica de un empleo u oficio (en nuestro caso, el de la docencia), que lleva in-

herentemente un trabajo remunerado, y aludiendo, en principio a dos fenómenos importantes:

- A unas acciones orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias o competencias
- A emplear o aplicar en el mundo del trabajo (para nosotros, y esencialmente, la enseñanza)” (Cardona2008:181).

De una forma más específica, la formación docente reúne una serie de condiciones características que ha de satisfacer: la antropológica y la teleológica (Flórez 1974; citado en Tamarit1997).

La primera de ellas hace referencia a la necesidad de humanizar al hombre, de desarrollar sus capacidades y habilidades al máximo, tales como la razón, la moral y la ética, el habla o la comunicación escrita. Siendo la teleológica y la reflexión, quienes confieren sentido a la acción educativa.

Para terminar, el docente ha de adquirir “unas competencias profesionales específicas en materia de conocimientos disciplinarios y elementos técnico-pedagógicos; y, en segundo término, alcanzar un conocimiento del mundo histórico – lo que ordinariamente llamamos realidad social – que le permita “situarse” a la vez como ciudadano y como docente” (Tamarit1997:146).

Modelos de formación inicial docente

Como mencionábamos en el apartado anterior, la formación docente ha cobrado gran importancia en el panorama educativo y la sociedad del conocimiento, así Heidenreich (2003; citado en Cardona2008) afirma que, en este nuevo siglo existen una producción de conocimiento innovadora, que se ha convertido en un elemento clave para el crecimiento socio-económico, al igual que el capital y el trabajo. Este fenómeno explica la gran importancia que tiene la formación inicial y permanente de los docentes, y por lo tanto, la escuela.

Toda formación inicial docente incluye un componente general (además de especialización en una o varias materias) y otro profesional (adquisición de aptitudes características de la profesión docente y formación práctica en centros escolares) (Eurydice, 2002). Sin embargo, a la hora de abordar esta temática, es fundamental hacer especial hincapié en los diferentes modelos de formación inicial existentes, pudiendo distinguir dos claramente diferenciados: el modelo consecutivo y el simultáneo (Manso Ayuso y Valle 2013).

El modelo simultáneo se imparte al comienzo de la educación terciaria, coincidiendo, por tanto, con la educación general. Es necesaria la educación secundaria y un certificado de aptitud para la educación terciaria (Eurydice, 2002).

Mientras que el modelo consecutivo cuenta con una segunda fase, en la cual, también pueden impartirse cursos de carácter general. Se define como una formación universitaria

en un campo determinado, a la que posteriormente les sigue un curso de formación post-universitaria específica para el profesorado (Eurydice, 2002).

En la mayoría de los países se apuesta por el modelo simultáneo, aunque es preciso destacar la coexistencia de ambos en algunos países. En estos países suele predominar el simultáneo, a excepción de en Portugal y Reino Unido, donde predomina el consecutivo (Eurydice, 2002).

Otro elemento clave a la hora de analizar y comprender en mayor profundidad los diferentes modelos de formación inicial docente en la Unión Europea es el acceso y la selección. El acceso a la formación inicial puede ser de dos tipos: libre o restringido. Como la propia palabra indica, un sistema de acceso libre es aquel que “depende exclusivamente de la finalización de la educación secundaria superior (CINE 3) o equivalente” (Eurydice 2002:57).

Por el contrario, un sistema de acceso restringido, trae consigo un proceso de selección en el cual intervienen uno o más criterios. Algunos criterios son: el expediente académico o los resultados de las pruebas de finalización de la educación secundaria superior, los resultados de las pruebas de acceso/concurso o de una entrevista (Eurydice, 2002).

La toma de decisiones respecto a los criterios de selección y el número de plazas también varía de un Estado a otro, pudiendo discernir a través de este indicador el grado de centralización educativa. Estas decisiones se pueden tomar a nivel central (nacional o regional) o local (instituciones encargadas de la formación) (Eurydice, 2002).

¿Qué profesor y para qué escuela?

Estas son algunas de las grandes preguntas de la historia en la educación, o al menos, en el siglo XXI. Este nuevo siglo presenta una serie de riesgos tales como el detrimento de las relaciones interpersonales en una sociedad cada vez más informatizada y materialista, provocando así, una deshumanización del individuo (Cardona, 2008).

La escuela ha de satisfacer las demandas sociales y por supuesto, generar impacto en ella transformándola. Sin embargo, en este nuevo siglo, el docente ha sufrido ataques hacia su profesionalidad desde diferentes dimensiones: la primera de ellas su libertad y autonomía pedagógica; y en segundo lugar, se ha cuestionado la profesionalidad y criticado su praxis. Lo que atenta contra su capacidad de producir un conocimiento pedagógico a través de su propia reflexión y praxis (Cardona 2008), como consecuencia de la globalización, la sociedad de la información, el auge de las nuevas tecnologías y la supremacía hegemónica de los organismos internacionales y supranacionales como la OCDE y la Unión Europea.

Estos organismos quieren “instruir”, lo que para que Bolleme (1990, citado en Tamarit 1997:148) significa “violentar otras formas de expresión”. Siguiendo esta línea, la tendencia actual es formar “gobernados” (Tamarit, J., 1997), sumisos, oprimidos y carentes de todo sentido crítico y reflexivo. Desde la educación, y tan sólo mediante “maestros críticos” se pueden formar los ciudadanos “entrometidos” que una auténtica democracia exi-

ge”, es decir, “gobernadores”, conciencias críticas, “he aquí por qué el tema de la formación docente adquiere tanta importancia” (Tamarit1997:148).

Este nuevo paradigma de transformación, como consecuencia de los movimientos migratorios, está provocando una necesidad de cambio en las instituciones educativas con el fin de responder a las demandas de una realidad educativa cada vez más heterogénea (Cardona2008). El modelo de formación inicial docente es la respuesta hacia dónde queremos ir como sociedad, como Humanidad, si hacia una sociedad crítica, que promueva y defienda los derechos humanos, o producir capital humano sin conciencia.

El Espacio Europeo de Educación Superior, hacia una “Europa del conocimiento”

La Declaración de la Sorbona (1998)

En este documento, se dejan muy claros cuáles son los objetivos del mismo, siendo el prioritario “consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente (Europa)” (Declaración de La Sorbona 1998:1). De tal modo y ante la llegada del nuevo milenio, se exaltó la necesidad de crear una “Europa de los conocimientos”, la cual sería sustentada sobre los siguientes pilares:

- Las universidades son un papel fundamental como instituciones de cambio social y producción de conocimientos.
- Existe un nuevo paradigma educativo basado en la educación y la formación continua (Curiel2005)
- La excelencia educativa, la cual desarrollaremos más extensamente a continuación debido a su gran importancia en el panorama educativo actual.

¿Qué es un sistema educativo de calidad según la política educativa supranacional de la Unión Europea (Valle2012)? Es aquél que permite la movilidad de estudiantes y trabajadores en el mercado laboral empleo. Esto lo consiguen a través de la homologación de títulos que abordaremos más tarde. Para asegurar esa movilidad, el aprendizaje de idiomas y las TIC son dos elementos clave, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades dentro del marco europeo. Para terminar, el alumnado ha de recibir una formación multidisciplinar y adquirir autonomía para desarrollar sus competencias laborales y como agente investigador.

El Plan Bolonia

Esta Declaración tiene un carácter continuista de la obra y finalidad ya establecida en La Sorbona, en el que se recogen en tres ideas principales:

- Europa debe desarrollarse plenamente y ser más completa, “en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica.” (Plan Bolonia: 1)

- Desarrollar y fortalecer una ciudadanía europea, desde una “conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.”(Plan Bolonia: 1)
- Contribuir al buen devenir de la sociedad, mediante el fomento de la democracia y la paz, a través de la educación y la cooperación.

De tal forma y en base a estas ideas, Europa pretende dar respuesta a los Retos del Milenio, haciendo una clara referencia a los Objetivos del Milenio (Naciones Unidas, 2000), para lo cual, las universidades son el origen del cambio y la principal herramienta para atender a las demandas sociales.

Sin embargo, el Plan Bolonia trajo consigo un gran número de reformas en lo que al sistema educativo de educación europeo se refiere, a continuación nombraremos algunas de ellas:

- Se crea el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como nuevo sistema de medida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cada ECTS se corresponde a unas 25 ó 30 horas semanales de trabajo por parte del estudiante. De las cuales, la mayoría son individuales, reduciendo las horas lectivas y aumentando las horas de prácticas, trabajos y tutorías (Cazorla González-Serrano 2011).
- Cada curso se estructurará en un máximo de 60 créditos ECTS.
- En el ámbito metodológico y con el fin de desarrollar una mayor autonomía y capacidad para la resolución de problemas por parte del alumnado la docencia ha sufrido un cambio radical. Algunas de las metodologías más utilizadas son: el aprendizaje colaborativo, el método del caso y el blog docente (Cazorla González-Serrano 2011).

A nivel estructural podemos diferenciar dos grandes niveles en el EEES: los grados y los postgrados.

El Grado tiene una “orientación profesional para la adquisición de competencias genéricas y específicas, para facilitar la integración en el mercado de trabajo” (Cazorla González-Serrano 2011:93).

De forma general, el título de grado tendrá un total de 180 ó 240 créditos ECTS, de forma que los Estados podrán elegir libremente la organización de su EEES. Por el contrario, las asignaturas de “Ciencias de la Salud y Arquitectura tendrán más créditos 300. Mientras Medicina tendrá 360” (Cazorla González-Serrano 2011:94).

El segundo nivel del EEES es el postgrado, al cual tan sólo se puede acceder tras la superación del Grado. En el postgrado diferenciaremos entre Máster, con una duración de 60 créditos ECTS, y el Doctorado pues ofrecen una “mayor profundización intelectual, especialización académica y científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada” (Cazorla González-Serrano 2011:95).

La Estrategia Lisboa

La Estrategia Lisboa es un plan de desarrollo de la Unión Europea aprobado por el Consejo Europeo en marzo del año 2000. Este plan tiene como objetivo principal “hacer de Europa en 2010 la economía más próspera, dinámica y competitiva del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”, para caminar “hacia una sociedad y economía del conocimiento por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo, y acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación y conseguir un pleno mercado interior” (Estrategia de Lisboa 2000:1).

Para alcanzar estos ambiciosos objetivos, se facilitará “la creación de redes de datos trans-europeas de muy alta velocidad uniendo universidades y centros de investigación”, así como la eliminación de “obstáculos a la movilidad de investigadores y atraer y retener el talento en Europa” (Estrategia de Lisboa 2000:1).

Otro de los objetivos fundamentales en la Estrategia Lisboa es incrementar la inversión privada en la investigación y en el desarrollo científico, es decir, en el I+D. De tal modo, los Estados se comprometieron a invertir en 2010 al menos un 3% del PIB en I+D, del cual, dos tercios deberían provenir desde el sector privado.

En términos generales y a modo conclusión, podemos establecer como estos tratados orientan la educación a un ámbito casi y exclusivamente laboral, cuya finalidad es formar trabajadores cualificados y alcanzar una cohesión social desde el desarrollo económico. Para lograr este desarrollo, se sustentan sobre tres pilares fundamentales recogidos en el “triángulo del conocimiento”: la investigación, la innovación y la educación (Estrategia Lisboa, 2000).

Metodología

La elección metodológica es uno de los elementos clave a la hora de diseñar y desarrollar una investigación, por ello, la Educación Comparada es en nuestra opinión, la metodología más adecuada para llevar a cabo esta investigación.

De tal modo, hemos decidido seguir la propuesta metodológica de García Garrido (1991) quien divide en cinco las fases de la Educación Comparada: (1) identificación del problema; (2) delimitación del objeto de estudio y el método; (3) fase descriptiva, explicativa e interpretativa; (4) fase de yuxtaposición; (5) fase de comparación; y (5) conclusiones, con el fin de establecer convergencias y divergencias.

Con el fin de facilitar la comprensión y armonizar la investigación, realizaremos las fases descriptiva e interpretativa de forma conjunta, al igual que las fases de yuxtaposición y comparación.

Objeto de estudio, ámbito y carácter

El principal objeto de estudio de esta investigación es establecer convergencias y divergencias en la formación inicial del docente de la etapa de CINE o en Italia, España y Grecia.

Para realizar este estudio de Educación Comparada hemos seleccionado Italia, España y Grecia debido a sus similitudes históricas, culturales, sociales y económicas. Este estudio será abordado desde una temporalización estática, ya que recogerá la situación actual de la formación inicial docente de los maestros y maestras de educación infantil.

Preguntas de investigación y presupuestos de partida

Para abordar esta problemática, al comienzo de la investigación se formularon las siguientes preguntas de investigación y presupuestos de partida:

1. ¿Existe convergencia en los criterios y medidas de selección para la formación inicial docente en Italia, España y Grecia?

Presupuesto de partida 1: Los países mediterráneos abogan por un modelo de formación inicial simultáneo siguiendo la tendencia europea, sin embargo, podemos encontrar grandes diferencias respecto a la capacitación profesional.

2. ¿Cuál es el grado de centralización de los diferentes países respecto a la formación inicial docente?

Presupuesto de partida 2: Italia y España convergen respecto al grado de centralización, mientras que Grecia es el país con mayor autonomía institucional.

3. ¿Es posible hablar de un modelo de formación inicial docente en los países del Sur de Europa?

Presupuesto de partida 3: No es posible concluir que exista un modelo de formación inicial común en los países europeos mediterráneos, especialmente debido las diferencias en la capacitación profesional y a la autonomía institucional.

Fase descriptiva e interpretativa

Una vez obtenida la información directamente del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, estructuramos y pasamos a realizar la fase descriptiva e interpretativa de los datos relativos a cada país, donde interpretamos los datos obtenidos desde una perspectiva socio-histórica, política y económica de cada país.

Fase de yuxtaposición y comparación

En esta investigación realizaremos las fases de yuxtaposición y comparación de forma simultánea con el fin de armonizar e identificar convergencias y divergencias en los diferentes modelos de formación inicial del docente de educación infantil, es decir, de la etapa de CINE o, en la región del sur de Europa.

Para ello, hemos diseñado un árbol de parámetros e indicadores con el fin de recopilar la información y organizarla de forma objetiva y sistemática, para el posterior desarrollo de las fases propias de la metodología de la Educación Comparada.

Este árbol de parámetros fue estructurado en dos grandes dimensiones. En primer lugar el contexto, con tres parámetros: el índice socio-económico, la situación política y la demografía.

Por otro lado, la segunda dimensión, y que la atañe directamente a este trabajo es la formación inicial docente, la cual podríamos dividir en los siguientes parámetros:

- Métodos y criterios de selección para la formación inicial docente
- Modelo de formación inicial docente
- Investigación durante la formación inicial
- La calidad de la formación inicial docente: a) requisitos de titulación para los formadores de Educación Infantil, b) organismos responsables de la garantía externa de la calidad de la formación inicial
- Existencia y características de los programas de inducción y/o tutorización

Resultados del estudio comparado

Fase descriptiva e interpretativa

Italia

Desde la unificación llevada a cabo por el Conde de Cavour y Garibaldi a finales del siglo XIX, podemos hablar de la República de Italia. La situación del Estado ha cambiado susceptiblemente desde su nacimiento, sin embargo, podríamos aceptar unas raíces comunes para la gran mayoría de italianos: el cristianismo y el legado romano.

Actualmente, la **población** total es de aproximadamente 61 millones de habitantes (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016), con un crecimiento positivo del 0,4%. En **términos económicos**, el PIB del Estado es de 1,814 billones de dólares (UNESCO, 2015), mayoritariamente producido gracias al sector servicios (74,4% del PIB, citado en Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016) y el PIB per cápita es de 29.847 dólares (UNESCO, 2015).

Sin embargo la tasa de paro es del 12,9% (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016), como consecuencia de la grave crisis económica que azotó Europa, y especialmente a los países mediterráneos. Este hecho se refleja en el déficit público del 3% generado por el Estado italiano en 2014 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016), llegando a situar la deuda pública en un 132,1% del PIB (Banca d'Italia, 2014; citado en Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016).

A pesar de estos datos económicos, en términos generales, Italia se sitúa en el puesto número 27 respecto al Índice de Desarrollo Humano (IDH), con una puntuación de 0,873 (Naciones Unidas, 2014).

La **situación política** alcanzó un punto de inflexión en el año 2013, en el que se celebraron las últimas elecciones italianas, dando el poder al *Partito Democrático*, liderado por Matteo Renzi. Sin embargo, ciertas discrepancias ideológicas llevaron a la sustitución de éste, a favor de Enrico Letta. Tras este proceso, Paolo Gentiloni es el Presidente del Consejo de Ministros.

Por otro lado, cabe destacar la importancia del Presidente de la República en Italia, quien tras otro proceso titubeante Sergio Mattarella, quien inició una serie de políticas reformadoras en todos los sectores, siendo las más destacadas en el ámbito laboral y la electoral, ambas conocidas como *JobsAct* y *Italicum*, respectivamente.

España

España se sitúa en la Península Ibérica al suroeste de Europa. Este país es fronterizo con Portugal al oeste y con Francia al noreste, además, se encuentra cercano al continente africano, separado tan sólo por el Estrecho de Gibraltar de Marruecos.

La **renta per cápita** en este país es de 25.832 dólares y su PIB es de 1,119 billones de dólares (Base de datos de la UNESCO, 2015), y el sector que mayor aporte realiza al PIB es el sector servicios con debido en gran parte al turismo en España (Pampillón, R., 2015).

Por otro lado, España se encuentra en una delicada situación económica, ya que la deuda pública asciende hasta el 100,9% del PIB, superando la barrera del 100% por primera vez desde 1909 (El País, 2016B), además, España cuenta con un déficit público del 3,3% (El Confidencial, 2017)

España tiene una **población** de 46,47 millones de habitantes (INE, 2016), aunque es una población envejecida, ya que tan sólo el 15% de sus habitantes se sitúan entre la franja de edad de los 0 y los 14 años (UNESCO, 2013). Además, España se sitúa en el puesto número 26 en lo que al IDH se refiere, con una puntuación total de 0,876 (Naciones Unidas, 2014)

La configuración política de España es una **monarquía parlamentaria** desde 1978, poniendo fin de este modo a una dictadura militarizada de ultra-derecha. España ingresó en la Unión Europea en el año 1986 lo que significó una apertura de las fronteras y de la mentalidad de la sociedad española transformándola para siempre.

Actualmente España está gobernada por Mariano Rajoy, quien ganó las elecciones por segunda vez consecutiva desde el año 2011. Sin embargo, la realidad política de España en estos momentos es de gran incertidumbre y tensión debido a diferentes factores como son:

- La tasa de paro es muy elevada pese a que este porcentaje se ha reducido paulatinamente en el último año. Actualmente, ésta se sitúa en el 18,63% de parados en España (INE, 2016)

- El auge del nacionalismo catalán, que reclama intensamente la independencia nacional.
- El nacimiento de nuevas fuerzas políticas que tienen un gran respaldo social, como es el caso de *Podemos* y *Ciudadanos*.
- La corrupción en las altas esferas políticas y la indignación social ante estos hechos. Recientemente el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), afirmó que la corrupción era la segunda causa de preocupación para el 47,5% de los españoles (CIS, 2016; citado en El País, 2016A).

Grecia

La cultura helénica ha permeado y sido la raíz junto a la cultura romana la base de Europa. De tal modo, Grecia es un Estado fundamental para conocer y comprender las acciones y el desarrollo de la política y sociedad europea, desde una perspectiva sociológica e histórica.

La **población** de la República Helénica es de un total de 10,79 millones de personas, aunque aproximadamente el 35% de ella vive en la capital, Atenas (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016). En estos momentos la sociedad griega se encuentra en un proceso de crecimiento nulo, con una recesión de tan sólo un 0,01% (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016).

A nivel económico, el PIB es de 195 billones de dólares y de contar con una **renta per cápita** de 18.036 dólares (UNESCO, 2015). La mayoría de su PIB se genera a través del sector servicios, con un aporte del 80,2%. Por el contrario, el sector agrícola es realmente escaso al ser de tan sólo un 3,8% al PIB (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016).

La situación que atraviesa el país helénico es realmente preocupante como bien refleja su elevada tasa de paro, donde el 26,5% de la población se encuentra sin trabajo. La deuda pública del Estado es alarmante, ya que asciende a un total del 178,6% del PIB, y un déficit público del 3,6%. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016). Como consecuencia de esta situación, la Unión Europea decidió rescatar a Grecia con una inyección económica de hasta 86.000 millones de euros (La Razón, 2016). En términos de IDH, Grecia obtiene una puntuación de 0,865, ocupando el puesto número 29 del ranking mundial (Naciones Unidas, 2014).

En el año 2014 **el panorama político** cambió radicalmente en Grecia con motivo de la irrupción de SYRIZA como primera fuerza política y To Porami como tercera. Esta situación alcanzó su cénit en las elecciones de 2015, donde SYRIZA tras una coalición con ANEL tomó el mando político del Estado.

Debido a la grave crisis económica mencionada anteriormente el gobierno griego comenzó las negociaciones con la Troika para saldar la deuda. Para ello, Alexis Tsipras convocó un referéndum con el fin de consultar a la población la aprobación o el rechazo de

las medidas de austeridad propuestas por la Troika y la Unión Europea para iniciar el rescate a Grecia. El pueblo griego rechazó mayoritariamente esta idea con un 61,31% de los votos (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2016).

Finalmente, el gobierno decidió aceptar esas condiciones y como consecuencia “del corralito” que sufrió el país, Antoni Samarás y Yannis Varoufakis dimitieron de sus cargos.

Por otro lado, la oleada de población inmigrante sufrida desde 2011 ha provocado la creación de nuevas medidas políticas en materia de inmigración y movilidad europea, dibujando un panorama socio-político realmente complejo y delicado.

La formación inicial docente

Italia

Para empezar, el sistema de acceso a la docencia en Italia tiene una prueba de carácter específico, además de una prueba genérica. El número de vías disponibles para acceder a la formación inicial docente es tan sólo uno, el universitario.

Este modelo aboga por el simultáneo, siendo su duración de un lustro, en el cual, se destinan dos años a la capacitación profesional y 400 horas de prácticas. La formación en investigación cuenta con una fuerte teoría y un trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias. De tal modo, de forma explícita sí se considera un objetivo en el plan de estudios, que el alumnado adquiera una competencia investigadora autónoma. Para terminar, existen una serie de orientaciones por parte de la Administración sobre la formación investigadora de los futuros maestros y maestras.

Los requisitos que ha de cumplir aquel docente que quiera impartir clases en la universidad como formador de futuros docentes, es estar en posesión de la titulación para la etapa concreta que está formando, además de los requisitos generales de formador universitario. La calidad de esta formación inicial se rige a partir de estos requisitos y de una agencia independiente que garantiza la calidad educativa del proceso.

Para terminar, con el fin de poder acceder a la formación docente es necesaria una titulación equivalente a un máster, y una vez hayas accedido a la profesión, contarás con un programa de inducción anual de carácter obligatorio.

España

El acceso a la formación inicial docente en España depende de una prueba genérica, siendo ésta la única vía de acceso, sin contar con alternativas.

El modelo simultáneo español, tiene una duración de 4 años, donde la capacitación profesional tiene gran importancia, dedicándole 87,5 ECTS del total del grado, lo que se traduce en 3,5 años de la formación dedicada a la misma. Por otro lado, destaca el elevado número de horas de prácticas al contar con un total de 900 horas.

La formación investigadora tiene un carácter práctico, ya que es obligatorio realizar un trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias

siguiendo unas orientaciones provenientes de la Administración, aunque éste no se presente como un objetivo en los planes de estudios, la competencia investigadora.

Los docentes universitarios han de reunir los requisitos generales, además de estar en posesión del título que están impartiendo, es decir, magisterio de Educación Infantil. La ANECA es una agencia institucional superior que tiene como objetivo velar por la calidad universitaria.

El acceso a la profesión docente puede realizarse con un grado y una vez lo has realizado, contarás con un programa de tutorización anual obligatorio, compuesto por las siguientes medidas de apoyo:

- Participación en clases de otros profesores y observadores en el aula.
- Visitas a otras escuelas/centros de recursos
- Reuniones periódicas para debatir sobre avances, polémicas y problemas, además de contar con una importante asistencia en la planificación y evaluación de las clases

Grecia

El acceso a la carrera docente consta de una prueba genérica, siendo ésta su la única vía de acceso posible.

El modelo griego es un modelo simultáneo tetra-anual, donde las instituciones educativas constan de gran autonomía al tener libertad a la hora de decidir el número de horas de prácticas, la formación investigadora y las destinadas a la capacitación profesional.

Al igual que sucede en otras carreras, en Grecia el formador de formadores tan sólo necesita cumplir los requisitos generales de formador universitario del país. También una agencia independiente será la encargada de evaluar y certificar la calidad educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

El docente cuenta con un programa de tutorización anual obligatorio, al que es posible acceder con una titulación de grado. Estas medidas permiten al docente participar y visitar clases de otros profesores ya sea como participante u observador.

Fase de yuxtaposición y comparación

Características socio-económicas, demográficas y políticas de Italia, España y Grecia

Para comenzar este apartado, trataremos en primera instancia la demografía de estos países. Italia destaca notablemente respecto a España y Grecia en términos de población, ya que es el país con mayor número de habitantes 61 millones, mientras que España cuenta con un total de 46,47 millones. Ambos países tienen una población muy superior respecto a la griega, con tan sólo 10,79 millones de personas. Además, en el caso italiano, el crecimiento aunque lento, es positivo (0,4%), mientras que Grecia cuenta con un crecimiento

nulo, y España está envejeciendo progresivamente, con unos niveles de población infantil muy bajos (15%).

En términos económicos los tres países tienen una situación realmente similar actualmente. Para empezar, Italia es el país con un PIB mayor (1,814 billones de dólares), seguido de España con 1,119 billones de euros. En términos socio-económicos, la economía de estos países es posible analizarla a partir de tres indicadores: el PIB per cápita, la tasa de paro y el déficit público.

Italia, de nuevo, vuelve a ser el país con un PIB per cápita mayor de los tres países (29.847 dólares), seguido de España (25.832 dólares), mientras que por el contrario, Grecia padece una situación económicamente inferior respecto a sendos países, ya que su PIB es de 195 billones de dólares, lo que se traduce en una renta per cápita de 18.036 dólares.

Esta tendencia se repite tanto en el déficit público como en la tasa de paro. Éste último, lo encabeza Grecia con una tasa del 26,5%, donde más de un cuarto de la población en activo no tiene trabajo. El siguiente país, España, padece un paro del 18,63 %, siendo estos dos los más altos y alarmantes de los tres países, mientras que Italia, destaca por su bajo porcentaje respecto a ellos (12,9%), pese a ser elevado.

Para terminar el apartado económico, los tres países tienen una tasa de déficit público muy similar oscilando entre el 3% (Italia) y el 3,6% (Grecia).

Como consecuencia de esta grave situación económica que comparten los tres países, podemos discernir como se han puesto en marcha diferentes políticas reformadoras en cada uno de los países. En Italia destaca el *JobsAct* y en España la nueva Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. En el caso de Grecia, es preciso remarcar la política en inmigración, ya que está siendo uno de los países más afectados por la llegada masiva de solicitantes de asilo político y de refugio, provenientes de Siria.

Para terminar, pese a estas delicadas situaciones económicas, que han derivado en profundos cambios políticos y sociales en los tres países, se sitúan en unos puestos privilegiados en Índice de Desarrollo Humano, ocupando Italia el puesto 27; España el 26; y Grecia el 29 del ranking mundial.

La formación inicial docente

Acceso a la formación docente

El acceso a la formación inicial docente es actualmente uno de los debates más candentes respecto a la cuestión docente, siendo uno de los elementos clave para garantizar la calidad educativa. De tal modo, el análisis de esta cuestión en los diferentes Estados es fundamental.

En primer lugar, es preciso destacar la gran divergencia que establece Italia respecto a España y Grecia, existiendo un método y un criterio de selección específico para el acceso a la formación inicial docente. Independientemente de que en los tres países sea obligato-

rio superar una prueba genérica de acceso a la educación superior, Italia cuenta con una prueba específica.

Tabla 1. Métodos y criterios de selección para la formación inicial docente.

	Italia	España	Grecia
Certificado del examen final de educación secundaria superior	Sí	No	No
Rendimiento de la etapa de educación secundaria superior	No	Sí	No
Prueba genérica de acceso a la educación superior	Sí	Sí	Sí
Prueba (escrita u oral) específica de acceso a la formación inicial docente	Sí	No	No

Fuente: elaboración propia a partir del informe “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013)

Los diferentes métodos y criterios, en los tres países existe una similitud al ser la Administración quien los decide y define. De tal modo, podemos señalar varias características propias de los diferentes Estados:

- En Italia es necesario el certificado del examen final de educación secundaria superior.
- En España un criterio de selección es el rendimiento de la etapa de educación secundaria superior, que hace una nota media junto a la prueba genérica de acceso a la educación superior.

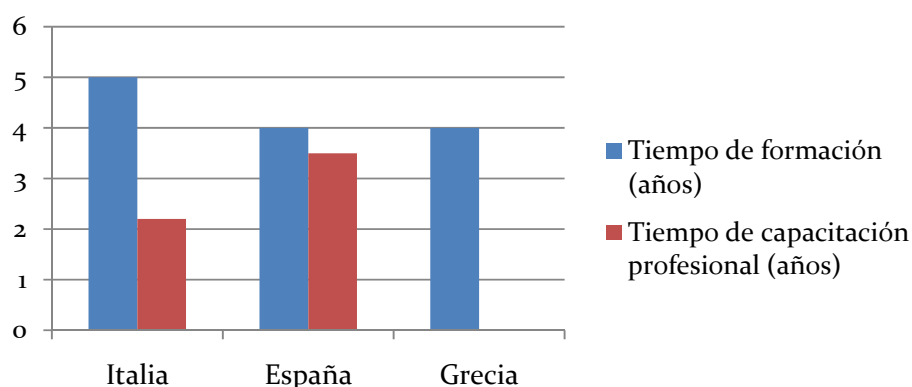
Para terminar, los tres Estados coinciden al tener una única vía de acceso a la formación inicial docente, careciendo de vías alternativas para el acceso al desempeño de la profesión docente en educación infantil.

Formación inicial docente en las instituciones superiores: estructura

En este epígrafe analizaremos los diferentes modelos de formación inicial docente en Italia, España y Grecia. Para ello, comenzaremos con la estructura del sistema universitario.

En primer lugar es preciso destacar la convergencia existente entre los tres países en el modelo de formación inicial, siendo éste el simultáneo. Sin embargo, una vez desglosamos los detalles y características propias de cada Estado podemos discernir varias disparidades, siendo la primera de ellas y la más llamativa la duración de esta formación, al ser de cinco años en Italia y de cuatro años en España y Grecia.

Gráfico 1. Duración de la formación y el tiempo de capacitación profesional



Fuente: elaboración propia a partir del informe “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013)

Durante esta formación también podemos encontrar grandes divergencias en el tiempo dedicado a la capacitación profesional. España es el Estado en el que mayor tiempo se le dedica, con una duración de 3,5 años, lo equivalente al 87,5% de los ECTS, seguido de Italia con 2,2 años (44,3%). Por el contrario, Grecia otorga una autonomía institucional que permite a las instituciones establecer la cuantía de tiempo dedicado a la capacitación profesional durante la formación inicial docente.

Esta tendencia se repite a la hora establecer el tiempo de prácticas en el entorno real de trabajo. España de nuevo es el país que más horas dedica (900 horas) y Grecia vuelve a otorgar autonomía institucional para determinar las mismas. Por otro lado, en Italia es necesario realizar 600 horas de trabajo de prácticas.

La formación inicial de los maestros de educación infantil en investigación

Un apartado esencial de la formación inicial docente es si éstos reciben formación en investigación educativa, dada la creciente demanda de investigación por parte de los organismos internacionales, los Estados y las instituciones públicas, tal y como demanda la Estrategia Lisboa 2020.

Esta tendencia supranacional no es seguida fielmente por ningún Estado, tal y como podemos apreciar en la tabla 2. Sin embargo, mientras que Italia otorga una formación teórica sobre metodología de investigación educativa, ni España ni Grecia la proporciona. Este fenómeno se repite ante la obligatoriedad de realizar un trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias.

Sin embargo, Italia no tiene como objetivo que los futuros docentes alcancen una capacidad para utilizar la investigación educativa en la práctica docente, como una de las competencias finales que han de adquirir al finalizar sus estudios. Por el contrario, España sí

hace explícita esta competencia como una fundamental para un futuro docente de educación infantil.

Otro aspecto importante es saber si es necesario que el alumnado desarrolle un trabajo práctico de investigación educativa durante los estudios. En este indicador los tres países confluyen al no ser necesario que el alumnado lo lleve a cabo.

Tabla 2. Formación en investigación educativa durante la formación inicial docente

	Italia	España	Grecia
Formación teórica sobre metodología de investigación educativa	Sí	No	No
Trabajo de fin de estudios sobre aspectos pedagógicos basados en investigaciones propias	Sí	No	No
Capacidad para utilizar la investigación educativa en la práctica docente contemplada entre las competencias finales	No	Sí	No
Trabajo práctico de investigación educativa a realizar durante los estudios	No	No	No
No hay orientaciones a nivel central sobre la formación en investigación educativa de los futuros docentes	No	No	Sí

Fuente: elaboración propia a partir del informe “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013)

Para terminar este apartado, es preciso conocer el grado de centralización acerca de la formación en investigación educativa de los futuros docentes. Grecia de nuevo establece una disparidad respecto a Italia y España, siendo el único país donde estas orientaciones no existen, otorgando a las instituciones una mayor autonomía.

La calidad educativa en la formación inicial docente

Los requisitos para los docentes, o en este caso, formadores de los futuros docentes de educación infantil, varían de un país a otro, tal y como veremos a continuación:

- Tanto en España como en Italia, este formador, ha de ser un docente titulado para la etapa concreta que está formando. De tal modo, es necesario que sea titulado en educación infantil para poder impartir asignaturas en el grado.
- Por otro lado, todos los países concurren al establecer unos requisitos de competencias generales para la docencia en educación superior que han de cumplir los formadores.

Tabla 3. La calidad educativa en la formación inicial docente

		Italia	España	Grecia
Requisitos de titulación para los formadores de docentes de educación infantil	Ha de ser un docente titulado para esa etapa concreta	Sí	Sí	No
	Requisitos de competencias generales para la docencia en educación superior	Sí	Sí	Sí
Organismos responsables de la garantía externa de la calidad de la formación inicial docente	Agencia independiente de garantía de calidad	Sí	No	Sí
	Administración educativa de rango superior	Sí	Sí	No

Fuente: elaboración propia a partir del informe “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013)

Éste es un elemento indispensable para asegurar la calidad educativa durante la formación inicial docente, sin embargo, hay otros factores que intervienen en dicho proceso de garantía:

- En Italia y Grecia existe una agencia independiente que garantiza la calidad educativa del proceso.
- Por otro lado, Italia y España cuentan con una Administración educativa de rango superior que es responsable de garantizar externamente la calidad de la formación docente inicial.

En este sentido, podemos concluir que existen diversas vías para asegurar la calidad educativa a través de organismos externos, y que es un elemento clave para todos los Estados.

Acceso al desempeño docente y apoyo al docente novel

Los requisitos previos para poder acceder al desempeño docente varían de un país a otro. Para poder trabajar como docente de educación infantil en Italia, es necesario que la persona cuente con una titulación de Máster, mientras que en España y Grecia, con una titulación de Grado es suficiente.

Un aspecto clave para abordar la formación inicial docente son los programas de apoyo que ofrece la Administración a los docentes noveles, pudiendo diferenciar entre programas de inducción (Italia) y programas de tutorización (España y Grecia).

El programa de inducción italiano tiene una duración de un año y es de carácter obligatorio. Los casos de España y Grecia, es decir, los programas de tutorización, los atenderemos de forma más detallada utilizando de referencia la tabla 4.

Tabla 4. Existencia y características del programa de tutorización español y griego.

	España	Grecia
Reuniones periódicas para debatir sobre avances o polémicas	Sí	No
Asistencia en la planificación y evaluación de las clases	Sí	No
Participación en las clases como de otros profesores y observadores en el aula	Sí	Sí
Formación especial obligatoria	Sí	Sí
Visitas a otras escuelas/centros de recursos	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia a partir del informe “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa” (Eurydice, 2013)

Como podemos observar, ambos programas de tutorización son bastante similares ya que coinciden en numerosos aspectos, como por ejemplo: la participación en las clases como de otros profesores y observadores en el aula; las visitas a otras escuelas/centros de recursos; y en último lugar, su obligatoriedad.

Por el contrario, las divergencias que podemos apreciar en estos programas de tutorización es que en España existe un mayor apoyo al docente novel gracias a la existencia de reuniones periódicas para debatir sobre avances, polémicas y problemas, además de contar con una importante asistencia en la planificación y evaluación de las clases, ayudas que en el Estado Helénico no están a disposición del recién iniciado docente. En el caso de España, es preciso destacar que las Comunidades Autónomas deciden las medidas de apoyo a través de la fase de prácticas.

Conclusiones

Una vez realizado el estudio, es preciso dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas al comienzo del proceso investigador. En primer lugar, respecto a los criterios de selección de los futuros docentes hemos podido observar como existen diferencias notables entre los diferentes países. Es necesario destacar el caso italiano, que para acceder a los estudios como docente exige la realización de una prueba específica. Este tipo de pruebas cuenta con grandes beneficios, ya que permite identificar características personales y psicológicas que demanda la profesión docente, tal y como afirma Rafael Feito (2000).

No obstante, pese a observar varias similitudes a la hora de abordar esta problemática, consideramos fundamental plantear un modelo de acceso a la formación inicial docente más homogéneo, siendo el elemento clave, la existencia de una prueba específica de actitudes y aptitudes para el buen desempeño docente.

Por otro lado, esta medida podría entrar en conflicto con el principio de soberanía nacional, siendo éste un pilar básico de la Unión Europea. Según nuestro estudio, algunos países, especialmente Grecia, serían reacios a esta medida debido a su alto nivel de autonomía institucional. España e Italia sin embargo, abogan por un modelo mucho más centralista, donde la Administración ejerce un papel protagonista en el diseño e implantación del modelo de formación de los futuros docentes.

Otro aspecto importante, son los programas de inducción y tutorización que existen en estos países. En este sentido, sí podemos encontrar cierta paridad pese a que Italia apueste por un modelo inductivo y España y Grecia por otro de tutorización. Sin embargo, los tres programas abogan por ser obligatorios y con una duración de un año, y las medidas de apoyo al docente son similares en los tres Estados, siendo España el que más facilita la labor del docente novel.

Para terminar y respondiendo a la gran pregunta de esta investigación, *¿Es posible hablar de un modelo de formación inicial docente en los países del Sur de Europa?*, la respuesta es clara, no. Desde Italia se propone un modelo basado en el “3+2” que tanto debate ha suscitado su posible implantación en España. Independientemente de una cuestión estructural, hay cuestiones fundamentales que hacen muy diferentes los modelos en el Mediterráneo. En el caso de España se desarrolla una capacitación docente muy alta, de hecho, es de las más altas de Europa, y un gran número de horas de prácticas obligatorias, mientras que en Italia no parece ser una cuestión preferente, al igual que ocurre en el caso griego, donde la autonomía institucional es de nuevo latente. Respecto a los diferentes sistemas para garantizar la calidad educativa durante la formación inicial docente, sí parece haber una convergencia y una clara apuesta por la evaluación realizada por diferentes agencias o desde la institución educativa pertinente, con el fin de generar una rendición de cuentas e indudablemente, para el fin último de la evaluación, el diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje para la posterior toma de decisiones para su mejora.

En último lugar y quizás el más significativo de todos, la formación en investigación por parte de los Estados difiere claramente, siendo éste un pilar fundamental para alcanzar el objetivo propuesto por la Unión Europea en la citada anteriormente, Estrategia Lisboa 2000.

En definitiva, los países europeos mediterráneos tienen un modelo de formación inicial docente muy diferente, como consecuencia de su historia y situación actual, tal y como demuestra el grado de centralización de los mismos. Sin embargo, si queremos fomentar una Unión Europea competitiva, donde la movilidad sea real y posibilite el intercambio y la producción de un conocimiento científico europeo común, donde cada Estado se sienta representado e identificado, es fundamental un compromiso explícito por parte de los Estados Miembros de adoptar y ser parte de una nueva Europa, la Europa del conocimiento. La Europa de la Educación. ➡

Referencias/References

- Allègre, Claude; Blackstone, Tessa; Berlinger, Luigi y Ruettgers, Jürgen (1998). “Declaración de la Sorbona”. Disponible en: https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/rrii_declaracion_sorbona_98.pdf (Consultado el 9 de enero de 2017)
- Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2007). “Privatización encubierta en la educación pública”. En V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Disponible en: [http://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%2oeducativa-%2oart%C3%ADculos,%2opublicaciones/Espa%C3%B1ol/Ball,%2oS.%2oy%2oYoudell,%2oD.%2o\(2008\)%2oLa%2oprivatizaci%C3%B3n%2oencubierta%2oen%2ola%2oeducaci%C3%B3n%2op%C3%BAblica.pdf](http://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%2oeducativa-%2oart%C3%ADculos,%2opublicaciones/Espa%C3%B1ol/Ball,%2oS.%2oy%2oYoudell,%2oD.%2o(2008)%2oLa%2oprivatizaci%C3%B3n%2oencubierta%2oen%2ola%2oeducaci%C3%B3n%2op%C3%BAblica.pdf) (Consultado el 10 de febrero de 2017)
- Bozu, Zoia y Canto, Pedro José (2009). “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, vol. 2, núm. 2, pp. 87-97.
- Cardona, José (2008). “Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento.” Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Cazorla Gonzáles-Serrano, María del Carmen (2011). “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la universidad española”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 4, pp. 91-104.
- Consejo Europeo (2000). “La Estrategia de Lisboa”. Disponible en: <http://www.minhfp.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%2ode%2oLisboa.pdf> (Consultado el 13 de enero de 2017)
- Curiel, María Jesús Pérez (2005). “La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 8(1), núm. 6.
- El Confidencial (2017). “El déficit público se reduce hasta el 3,3% del PIB hasta noviembre”. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/economia/2017-01-31/el-deficit-publico-se-reduce-hasta-el-3-3-del-pib-hasta-noviembre_1324303/ (Consultado 28 febrero de 2017)
- El País (2016A). “La deuda española crece y marca su mayor nivel en más de un siglo”. Disponible en: <https://goo.gl/3TJtR7> (Consultado el 12 de febrero de 2017)
- El País (2016B). “La preocupación por la corrupción se dispara ocho puntos entre los españoles, según el CIS”. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2016/03/08/actualidad/1457427632_719011.html (Consultado el 12 de febrero de 2017)
- Eurydice (2002). “Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral”. Vol. 3, Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eurydice (2013). “Cifras clave del profesorado y la dirección de centros en Europa”. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf (Consultado el 12 de febrero de 2017)

- Feito, Rafael (2004). “¿En qué puede consistir ser “buen” profesor?”. Cuadernos de pedagogía, núm. 332, pp. 85-89.
- García Garrido, José Luis (1991). “Educación Comparada. Fundamentos y Problemas”. Núm. 33, Madrid: Dykinson.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2016). “Encuesta de población activa”. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595 (Consultado el 10 de marzo de 2017)
- La Razón (2016). “La Eurozona acuerda dar a Grecia 10.300 millones para pagar la deuda”. Disponible en <http://www.larazon.es/internacional/la-eurozona-acuerda-dar-a-grecia-10-300-millones-para-pagar-la-deuda-AE12708392> (Consultado el 28 de diciembre de 2016)
- La Unión Europea (1999). “Declaración Bolonia”. Disponible en: <http://www.bib.ufro.cl/porta/v3/files/informe-de-declaracion-de-bolonia.pdf> (Consultado el 9 de enero de 2017)
- Longworth, Norman (2005). “El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI.” Paidós Ibérica (Barcelona).
- Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2016). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), núm. 1, pp.53-66
- MansoAyuso, Jesús (2013). “La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea”. Revista española de educación comparada, núm. 22, pp. 165-184.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2016). Ficha de país: Italia. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/italia_ficha%20pais.pdf. (Consultado el 2 de marzo de 2017)
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2016). Ficha de país: Grecia. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/GRECIA_FICHA%20PAIS.pdf (Consultado el 2 de marzo de 2017)
- Monarca, Héctor (2012). “La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo”. Perfiles Educativos, vol. 34, núm. 135, pp. 164-176.
- Monarca, Héctor (2015). “Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado”. En H. Monarca (coord.). Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación pp. 17-42.
- Naciones Unidas (2000). “Los Objetivos del Desarrollo del Milenio”. Disponible en: http://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html (Consultado el 4 de febrero de 2017).
- Naciones Unidas (2014). “Datos sobre el Desarrollo Humano (1980-2015)”. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/data> (Consultado el 20 de diciembre de 2016)
- Pampillón, Rafael (2015). “Estructura de la economía española por sectores económicos y el empleo (1970-2014)”. Disponible en: <http://economy.blogs.ie.edu/archives/2015/02/estructura-de-la-economia-espanola-por-sectores-economicos-y-el-empleo-1970-2014.php> (Consultado el 14 de mayo de 2016)

- Perrenoud, Phillippe (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología educativa*, vol. 14, núm. 3, pp. 503-523.
- Steurer, Reinhard (2011). "Soft instruments, few networks: How 'New Governance' materializes in public policies on corporate social responsibility across Europe". *Environmental Policy and Governance*, vol. 21, num. 4, pp. 270-290.
- Tamarit, José (1997). "Escuela crítica y formación docente." Núm.1, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Tedesco, Juan Carlos (2011). "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 1, pp. 31-47.
- Trindade, Antonio Augusto (2016). "El nuevo Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2000): La emancipación del ser humano como sujeto del Derecho Internacional de los Derechos Humanos". *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, vol. 3, núm. 3, pp. 259-277.
- UNESCO. "Institute for Statistics". Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/> (Consultado el 4 de enero de 2017)
- Valle, Javier Manuel (2012). "La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado". *Revista española de educación comparada*, núm. 20, pp. 109-144.

Sobre el autor/About the author

Graduado en Magisterio de Educación Primaria y titulado en el Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Estudiante de Magisterio de Educación Infantil (UCJC). Línea de investigación: Derechos Humanos, derechos de la infancia y el derecho a la educación.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)