



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

Ruiz Lázaro, Judit; Arroyo Resino, Delia
¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad:
desde la formación hasta la práctica docente
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3,
septiembre, 2016, pp. 157-171
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ruiz Lázaro, J. & Arroyo Resino, D. (2016). ¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad: desde la formación hasta la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 157-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267321>

¿Qué diferencia a los docentes fineses de los españoles? Un paso hacia la realidad: desde la formación hasta la práctica docente

Judit Ruiz Lázaro, Delia Arroyo Resino

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La elaboración de investigaciones y evaluaciones actuales enfocadas en la práctica docente en las aulas tiene como principal objetivo avanzar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo y dada la importancia de dar respuesta a las necesidades de los alumnos en el siglo XXI, se presenta este estudio comparado sobre la formación teórica y la práctica docente en España y en Finlandia en el que se recogen las estrategias que los docentes fineses y españoles utilizan en el aula con sus alumnos.

Para la consecución de dicho objetivo se elaboró un cuestionario formado por 5 dimensiones: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación, respectivamente; compuesto por un total de 39 ítems, contestados por 60 profesores de Educación Primaria (20 de Madrid, 20 de Ciudad Real y 20 de Finlandia).

Tras los análisis estadísticos realizados se puede verificar que existen diferencias significativas en la formación inicial de los profesores en España y Finlandia y como consecuencia en la enseñanza práctica que llevan a cabo en las aulas con sus alumnos, siendo los profesores fineses los que obtienen mayores puntuaciones en el uso de estrategias de carácter práctico en la clase.

Palabras clave

Comparación; formación inicial; enseñanza práctica; Finlandia; España.

Contacto

Judit Ruiz Lázaro: judruiz@ucm.es. Universidad Complutense de Madrid. España

What is the difference between the Spanish and Finnish teachers? A step towards reality: from the training to the teaching practice

Abstract

The development of current researches and evaluations, focused on the teaching practice in the classroom, has as a main aim to make progress and improve the teaching and learning processes. For this reason and because of the importance of responding to the students' needs in the twenty-first century, a comparative study about the theoretical education and the teaching practice in Spain and Finland has been carried out. In such investigation, the leading strategies used in the classroom by Finnish and Spanish teachers are collected.

For the achievement of this goal, a questionnaire made up of five dimensions was developed. These dimensions are: methodological strategies, planning strategies, educational strategies, technology strategies and evaluation strategies. Such questionnaire consists of a total 39 items, filled in by 60 Primary Education teachers (20 from Madrid, 20 from Ciudad Real and 20 from Finland).

After the statistical analysis made, we can agree that there are significant differences in the way Spanish and Finnish teachers are trained and, as a consequence of this different academic education, the Finnish teachers are the ones who get the highest marks in the use of practical strategies in the classroom.

Key words

Comparison; initial training; practical teaching; Finland; Spain

Introducción

La presente investigación es la continuación de un estudio previo cuyo objetivo fue tomar contacto con la realidad educativa de dos países: España y Finlandia (Ruiz-Lázaro & Lacruz, 2015).

La Educación en pleno siglo XXI es uno de los derechos básicos de todos los ciudadanos. Sin embargo, es cuestionada su incapacidad para adaptarse a la nueva era, ya sea por falta de rigurosidad y claridad de las leyes, por la escasa e incompleta preparación de los docentes a la realidad profesional e incluso por la falta de motivación y reconocimiento que presenta la sociedad hacia la misma Educación.

En las últimas décadas se han puesto en marcha pruebas externas y a gran escala, nacionales e internacionales, para evaluar los resultados del aprendizaje en la escuela. En este sentido, el último Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) de 2012 (INEE, 2013), sitúa a España en los puestos 27, 25 y 23 respectivamente, mientras que Finlandia sigue encontrándose entre los 6 países cuyos alumnos obtienen mejores resultados.

Estos resultados surgen de diversos factores como el contexto educativo, social y económico, la formación y selección del profesorado, la inestabilidad política o la enseñanza práctica, entre otros. Sin embargo, en este estudio sólo nos centramos en dos

de ellos: la formación y la enseñanza práctica del profesorado, ambos íntimamente ligados al rendimiento de los estudiantes y la calidad de la Educación.

Partiendo de esta premisa, nos preguntamos ¿es diferente la formación inicial de los docentes en Finlandia y en España?, ¿el tipo de formación inicial que reciben va a condicionar la práctica que ellos mismos utilizarán en el aula con sus alumnos?, ¿cómo varía la práctica docente en ambos países?, ¿qué metodologías utilizan los docentes en sus aulas?, ¿cómo nos adaptamos al cambio?

Abordar las diferencias y similitudes y acercarnos a los centros escolares para conocer la realidad educativa de uno de los países más exitosos en materia educativa, nos lleva a profundizar en el problema y a evidenciar resultados que sirvan como punto de partida para proponer soluciones novedosas a la problemática real del sistema educativo español.

Contextualización del problema de investigación

En 1978 se produjo una reforma del sistema educativo finés en el que se implantaron los derechos de igualdad y equidad con la finalidad de formar a todos los estudiantes. En la entrevista realizada por Gross-Loh (2014) a la Ministra de Educación de Finlandia, Krista Kiuru, se reivindicó que el sistema educativo finés se sigue basando en la equidad con el fin de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse en un mundo globalizado.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establecía que calidad y equidad eran indisolubles dedicando su título II a la equidad en la Educación. Actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, es la norma legislativa que recoge todo el funcionamiento del sistema educativo español. En ella se recoge que la “equidad y calidad son dos caras de la misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquiera atisbo de desigualdad” (p.97860).

La legislación española ha variado excesivamente a lo largo de los años, lo que ha provocado que el sistema educativo español sea ineficaz y no se logre asentar a largo plazo. Así, y tal como apuntaba Melgarejo (2013): “[...] no parece que cambiar de media cada cinco o seis años la ley fundamental del sistema educativo sea el método más eficaz para garantizar la consolidación y el éxito del sistema”. Por esa razón, la LOMCE plantea algunos objetivos para incrementar la calidad de nuestra Educación, entre ellos, mejorar la formación inicial del profesorado; objeto de estudio en la presente investigación.

Cada país ha experimentado una evolución distinta pero paralela en el tiempo. En el caso de España se puede observar cómo la inestabilidad de las leyes educativas ha desembocado en continuas reformas, mientras que Finlandia en un período más corto de tiempo ha conseguido asentar y reforzar su sistema llegando a ser un referente mundial por sus eficaces resultados (Pérez y Santero, 2016).

Partiendo de estos datos basados en el Gobierno y en las leyes, damos un paso más allá para observar la realidad educativa. Según el informe PISA realizado en 2013, el rendimiento del alumnado español es significativamente inferior a la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por lo tanto, ¿el sistema educativo español está basado en la equidad?, ¿realmente equidad y calidad son indisolubles? Este dato es asombroso debido a que los alumnos deberían alcanzar mejores resultados educativos teniendo en cuenta el gasto en Educación que realiza España. Cabe señalar que la selección del profesorado en Finlandia se realiza antes de su formación, al contrario que en España, lo que asegura que esa inversión va a ser aprovechada para formar a los mejores. Los fineses reconocen socialmente que sus profesores influyen en el pensamiento de los estudiantes guiándolos en sus primeros años de formación, tal y como afirma Brickman (1968)

“...existen instituciones, agentes y organizaciones que transmiten conocimientos que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo”.

La formación del profesorado finés desde 2005 se ha incrementado a 330 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo-estudio, por lo tanto en Finlandia se exigen unas 8.350 horas de formación, mientras que en España la cantidad de créditos exigidos para el Grado de Maestro en Educación Primaria son unos de 240-250 créditos (unas 6.250 horas).

Y es que la formación del profesorado es un tema muy criticado por muchos autores, “...Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y... preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007, 46). Si queremos llevar a cabo la renovación de la educación y la enseñanza-aprendizaje en esta sociedad del conocimiento en el s.XXI, el primer factor primordial que debemos modificar es la formación inicial del profesorado, “el problema es siempre el mismo: la sensación de que la educación no educa” (Alburquerque, 2011, 17-20).

Sin embargo, la formación del profesorado no es el único factor determinante en la calidad de un sistema educativo nacional; la enseñanza práctica es indispensable para ello.

La observación directa en el entorno escolar finés nos permitió evidenciar un claro sistema sociocultural que fomenta una innovadora enseñanza práctica:

- a) El fomento del trabajo a través de la utilización de las bibliotecas. En Finlandia hay más de 1900 bibliotecas públicas y 250 autobuses bibliotecas (cuatro veces más que en España).
- b) La importancia de la planificación y de la evaluación en cada una de las materias.
- c) El valor que adquieren la música y las artes en todas las etapas educativas, en concreto en Educación Primaria, donde cada aula está dotada con una gran variedad de instrumentos los cuales son tocados por todos los alumnos.
- d) En el plan de estudios están implantadas asignaturas de talleres (construcción de joyeros utilizando herramientas como tornillos, clavos, martillos...), de cocina, de costura (realización de gorros, bufandas, guantes...) todas ellas útiles para la realidad y contexto en el que viven.
- e) Los temas transversales y tecnológicos son fundamentales en cada una de las asignaturas.

En cambio, en España, podemos encontrar una realidad dispar, observada y evidenciada en cada una de las aulas que conforman el sistema educativo español.

La observación sistemática en varias aulas de España y Finlandia durante un curso académico, nos lleva a establecer un total de 5 estrategias o dimensiones diferentes para medir la formación y la enseñanza práctica que llevan a cabo los docentes en sus aulas, en ambos países. Estas dimensiones son: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación.

En coherencia con las afirmaciones y premisas anteriormente expuestas, en este estudio se presenta una comparación de la formación docente y la enseñanza práctica del profesorado de Educación Primaria en España (Comunidad de Madrid y Ciudad Real) y Finlandia.

Para ahondar en el esclarecimiento de dicha cuestión, planteamos los siguientes objetivos secundarios:

1. Elaborar un instrumento orientado a mediar el nivel o grado de la formación teórica y práctica del profesorado.
2. Validar el contenido de dicho instrumento mediante un juicio de expertos
3. Comprobar, a partir de los resultados obtenidos, si existen diferencias entre las puntuaciones en las distintas dimensiones establecidas en el instrumento relativa a los tres grupos de profesores.

Método

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), el presente estudio se engloba dentro de los diseños no experimentales.

Muestra

La selección de la muestra fue de carácter incidental, los docentes fueron voluntarios en participar en la investigación. La muestra final se configuró por un total de 60 docentes de Educación Primaria (20 de Madrid, 20 de Ciudad Real y 20 de Finlandia).

Procedimiento

Se elaboró un instrumento estructurado en 5 dimensiones: estrategias metodológicas, estrategias de planificación, estrategias educativas, estrategias tecnológicas y estrategias de evaluación, respectivamente; compuesto por un total de 39 ítems, cuyo contenido fue validado mediante un juicio de expertos. Tras dicha evaluación, algunos ítems fueron reformulados. Se llevaron a cabo los análisis de fiabilidad, lo que determinó la eliminación de cinco ítems por su mal funcionamiento (ítems con un α de cronbach negativo o bien un valor por debajo de 0,10): tres de *estrategias tecnológicas* y dos de *estrategias de evaluación*. Finalmente, el instrumento contó con una fiabilidad mayor a 0.80 en cada una de sus dimensiones.

Tras el diseño de un instrumento con buenas garantías psicométricas pasamos a la comprobación del supuesto de normalidad en cada una de la dimensiones mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk, histogramas y gráficos Q-Q. Se utilizó el promedio en cada de cada una de las dimensiones a excepción de la dimensión 4, que se utilizó el sumatorio debido a que es una escala dicotómica (sí y no).

Una vez comprobado la ausencia de normalidad, para ver si había diferencias entre los tres grupos (Madrid, Ciudad Real y Finlandia) se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, la cual reveló diferencias significativas entre los tres grupos. Se comprobó entre cuáles había diferencias a través de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, válida para comparar los grupos por pares.

Instrumento

El instrumento final constó de 28 ítems, englobados, a su vez, en cinco dimensiones con diferentes escalas de medida.

La primera dimensión *estrategias metodológicas* estuvo compuesta por 6 ítems y su escala de medida se divide en cinco grados de frecuencia (de 1 a 5; siendo el valor 1 casi nunca y 5 muy a menudo).

Tabla 1.

Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias metodológicas

Estrategias metodológicas	Frecuencia				
Realizo actividades dinámicas que captan la atención y motivación de mis alumnos	1	2	3	4	5
Formo pequeños grupos de discusión en el aula para fomentar el feedback	1	2	3	4	5

La segunda dimensión *estrategias de planificación* se formó a través de 7 ítems, cuya escala de medida varió, nuevamente, en cinco grados de frecuencia.

Tabla 2.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias de planificación

Estrategias de planificación	Frecuencia				
Conscientemente, cuando diseño mis clases, selecciono contenidos y competencias recogidas dentro del currículo	1	2	3	4	5
Conscientemente, cuando diseño mis clases, diseño clases que requieren la integración del contenido de más de un área	1	2	3	4	5

La tercera dimensión *estrategias educativas* se formó con un conjunto de cinco ítems y su escala de medida es la misma que las anteriores. Se pretende medir la frecuencia con la que los docentes, tanto fineses como españoles, utilizan una serie de estrategias de planificación cuando diseñan sus clases.

Tabla 3.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias educativas

Estrategias educativas	Frecuencia				
Durante la clase, implemento estrategias de enseñanza que estimulan las habilidades de comprensión	1	2	3	4	5
Durante la clase, promuevo la interacción social mediante actividades grupales e individuales	1	2	3	4	5

La siguiente dimensión se refiere a las *estrategias TIC*, constituida por tres ítems y cuya escala de medida se caracteriza por ser dicotómica y medir el grado de acuerdo (1: de acuerdo; 2: desacuerdo).

Tabla 4.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias TIC

Estrategias TIC	Frecuencia	
Sé cómo tengo que utilizar los ordenadores en entorno educativos	De acuerdo	Desacuerdo
El uso de tecnologías educativas incrementa el interés de mis alumnos	De acuerdo	Desacuerdo

Finalmente, la quinta dimensión *estrategias de evaluación* se formó por 7 ítems, cuya escala de medida, una vez más, mide el grado de frecuencia de cada uno de los ítems.

Tabla 5.
Ítems que ejemplifican la dimensión de estrategias de evaluación

Estrategias de evaluación	Frecuencia				
Pruebas de opción múltiple	1	2	3	4	5
Pruebas a través de juegos	1	2	3	4	5
Demostraciones a compañeros/adultos	1	2	3	4	5

Resultados

Todos los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 22.

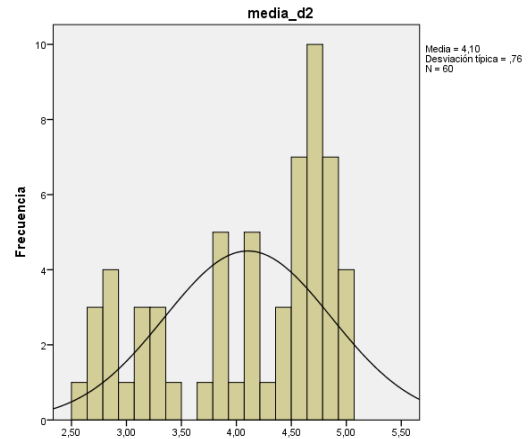
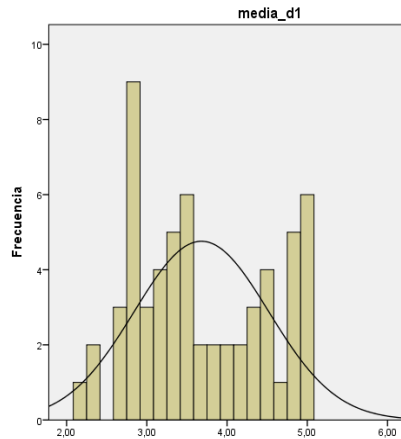
Después de calcular el estadístico Alfa de Cronbach (0.80) y proceder a la eliminación de 11 reactivos debido a su mal funcionamiento, se estableció un instrumento final formado por las cinco dimensiones anteriormente especificadas. Con los 28 ítems finales se comprobó la normalidad mediante Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, histogramas y los gráficos Q-Q, cuyos resultados revelaron la ausencia de normalidad en los datos.

Tabla 6.
Pruebas de normalidad

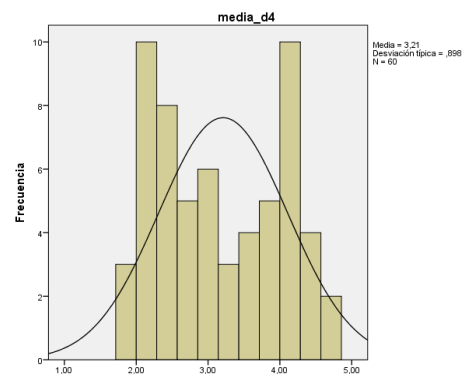
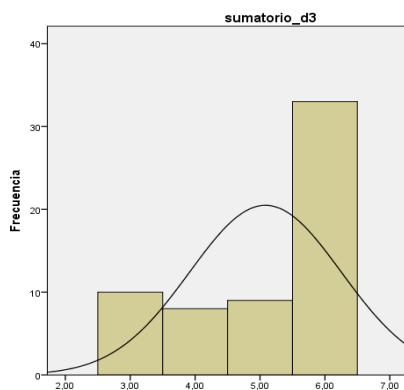
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
media_d1	,135	60	,008	,929	60	,002
media_d2	,197	60	,000	,874	60	,000
media_d3	,145	60	,003	,917	60	,001
suma_d4	,334	60	,000	,735	60	,000

media_d5	,130	60	,014	,915	60	,000
----------	------	----	------	------	----	------

Tal y como podemos observar en la *tabla 6*, en el caso de todas las dimensiones rechazamos la hipótesis de normalidad de los datos ya que $p < 0,05$. Además, se puede observar que todas las dimensiones se alejan de la normalidad esperada:



Figuras 1 y 2. Distribución de los datos en las dimensiones 1: estrategias metodológicas y 2: estrategias de planificación-, respectivamente.



Figuras 3 y 4. Distribución de los datos en las dimensiones 3: estrategias educativas- y 4: estrategias TIC-, respectivamente.

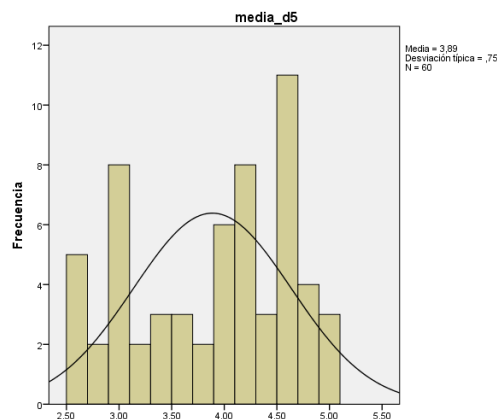
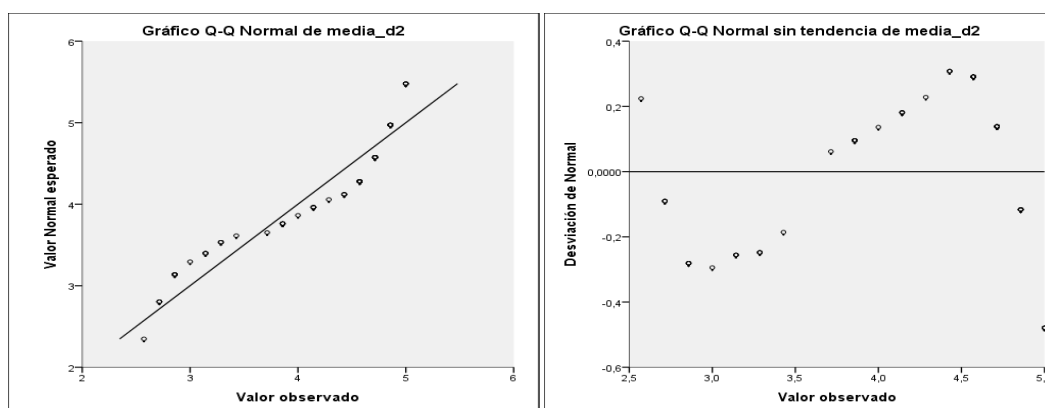
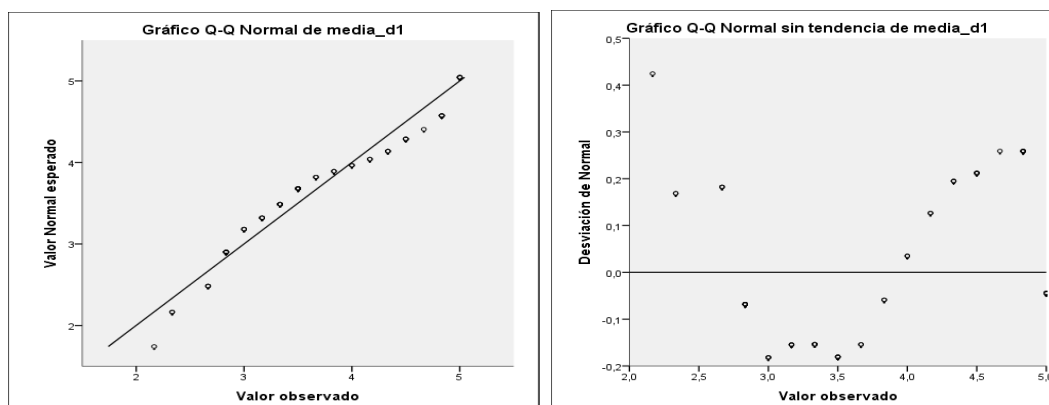


Figura 5. Distribución de los datos en la dimensión 5 – estrategias de evaluación-.

Estos histogramas unidos al conjunto de gráficos Q-Q que se muestra a continuación, son elementos suficientes para considerar e interpretar que la normalidad de la variable de rendimiento estudiada se aleja de la esperada:



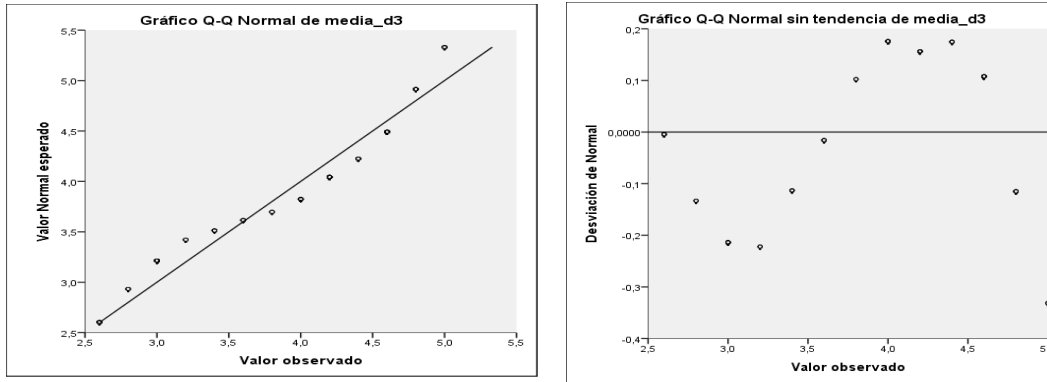


Gráfico 3. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 3: estrategias educativas

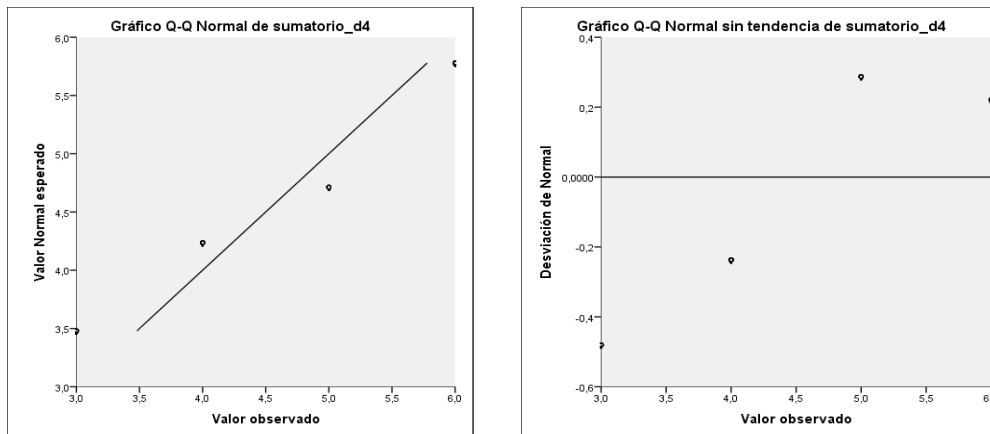


Gráfico 4. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 4: estrategias TIC

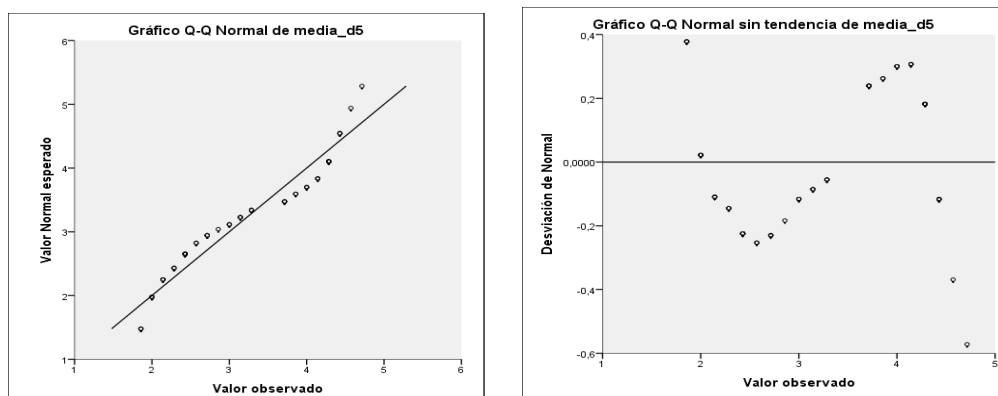


Gráfico 5. Gráficos Q-Q que representan la distribución de las puntuaciones en la dimensión 5: estrategias de evaluación

En los gráficos Q-Q de la izquierda se compara cada valor observado de la dimensión con la puntuación típica que le correspondería en una escala normal estandarizada. Si los puntos se sitúan sobre la línea continua la distribución de las puntuaciones es normal. En cambio,

los gráficos Q-Q de la derecha representan la distribución sin tendencias de media, es decir, las distancias entre los distintos puntos y la línea recta trazada en el primer grupo de gráficos. Para asumir la normalidad, las diferencias no deben seguir ninguna tendencia.

Si se analizan los gráficos Q-Q normales, la distribución parece no tener las características de normalidad estadística, a pesar de que los gráficos Q-Q sin tendencia, parecen no seguir ningún patrón.

Todos estos datos nos llevan a no asumir normalidad y por lo tanto, para comparar las medias de los tres grupos de profesores, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Tabla 7.
Prueba de Kruskal-Wallis

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 5	Dimensión 6
Chi-cuadrado	39,363	23,937	20,504	33,685	37,768
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000

En la tabla 7 se puede observar que existían diferencias entre los tres grupos de profesores en cada una de las dimensiones. Para establecer las diferencias entre los grupos, se realizó la prueba de Mann-Whitney (comparaciones por pares).

En primer lugar, nos centramos en los grupos de profesores de España, es decir, se comparó la enseñanza práctica o las diferentes estrategias utilizadas por los profesores de la Comunidad de Madrid con los profesores de Ciudad Real.

Tabla 8.
Comparación del profesorado de Madrid – Ciudad Real

	Comunidad de Madrid	Ciudad Real		
Dimensiones	Rango Promedio	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Sig
D1	22,13	18,88	167,5	0,383
D2	14,40	25,60	98,0	0,005
D3	18,38	22,63	157,5	0,253

D4	14,10	26,90	72,0	0,000
D5	20,25	20,70	195,0	0,904

La *tabla 8* nos indica las diferencias establecidas entre ambos grupos, revelando que existen diferencias significativas estadísticamente ($p < 0,05$) en las *estrategias de planificación* y en las *estrategias TIC* que utilizan los profesores de Madrid y Ciudad Real, estableciendo una dirección positiva en los de Ciudad Real con un rango promedio de 25,60 y 26,90 respectivamente. Por lo tanto, éstos utilizan con más frecuencia ambas estrategias.

En segundo lugar, se compararon las estrategias utilizadas por el profesorado de Madrid y el profesorado de Finlandia.

Tabla 9.

Comparación del profesorado de Madrid – Finlandia

	Comunidad de Madrid	Finlandia		
Dimensiones	Rango Promedio	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Sig
D1	10,50	30,50	0,000	0,000
D2	12,83	28,18	46,5	0,000
D3	12,93	28,08	48,5	0,000
D4	10,88	30,13	20,0	0,000
D5	16,10	24,10	7,5	0,000

La *tabla 9* revela que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en la frecuencia con la que los profesores de Finlandia utilizan todas las estrategias establecidas en el instrumento, a favor de los profesores fineses.

Por último, se compararon las estrategias utilizadas por el profesorado de Ciudad Real y el profesorado de Finlandia.

Tabla 10.

Comparación del profesorado de Ciudad Real – Finlandia

	Ciudad Real	Finlandia		
Dimensiones	Rango Promedio	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Sig

D1	10,65	30,35	3,00	0,000
D2	14,15	26,85	73,0	0,000
D3	14,08	26,93	71,5	0,000
D4	16,00	25,00	110,0	0,014
D5	12,25	28,75	1,50	0,000

Tal y como refleja la *tabla 10* se puede observar que existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en la frecuencia con la que los profesores de Finlandia utilizan todas las estrategias establecidas en el instrumento, a favor de los profesores fineses.

Por lo tanto, este estudio piloto nos permite tener un primer acercamiento con la realidad y observar de forma directa que existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia con la que los profesores fineses utilizan las diferentes estrategias establecidas en su aula con sus alumnos, en todos los casos a favor de Finlandia.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos derivados en este estudio, y en respuesta a las cuestiones que se planteaban al inicio de esta investigación, se puede constatar que los profesores fineses utilizan con mayor frecuencia *las estrategias metodológicas, de planificación, educativas, relacionadas con las TIC y de evaluación* que los docentes españoles.

El origen de estos resultados puede vincularse a la formación inicial que reciben los docentes de Finlandia y ésta, a su vez, está estrechamente vinculada al éxito del sistema educativo de un país (Merino, 2010). Esta formación se rige por planes de estudio diferentes a los establecidos en España, y a nuestro juicio, consideramos que éste puede ser un déficit muy significativo en el sistema educativo español en cuanto a la formación docente que requiere un sistema educativo de calidad. Tal y como plantea Melgarejo (2013), los planes de estudio se deben adaptar a los tiempos, a las necesidades sociales y educativa, etc., del mismo modo que los profesores, además de dominar las materias curriculares que han de impartir, deben ser expertos en pedagogía. Es evidente que las diferencias producidas en ambos países están vinculadas a la formación que reciben los docentes durante su carrera; hecho que refleja que los profesores finlandeses sean más proclives al uso de estrategias prácticas en el aula.

Por otro lado, en Finlandia, la confianza y consideración de la sociedad hacia los docentes es primordial. Esto desencadena una de las mayores divergencias entre ambos sistemas educativos. ¿Cómo podemos solventarlo? De acuerdo con Niemi y Jakku Sihvonen (2011) consideramos que cuanto más exigente son los estudios de formación del profesorado en términos de calidad, más útiles y prácticos son a los ojos de los estudiantes. Por lo tanto, ¿debemos establecer planes de estudio más rigurosos y exigentes que los actuales?

Con esta cuestión, vinculamos este estudio con un tercer factor, futuro objeto de estudio: la selección del profesorado. Este factor es considerado, por muchos autores, el origen de la transformación de nuestro sistema educativo hacia uno de éxito.

Parece lógico, por tanto, reinventar el modelo actual de selección de estudiantes a la universidad española y mejorarlo, utilizando instrumentos y mecanismos de selección más próximos y orientados al futuro profesional. Los recursos invertidos en la nueva reforma educativa deberían mostrar coherencia y armonía con las necesidades actuales y futuras que presenta la profesión docente. (Pérez, 2014, p. 607)

Es el docente la base de la Educación, quien está en contacto con la realidad educativa, quien pone en práctica lo que el currículo recoge, quien sirve de guía a través del proceso de enseñanza aprendizaje... Los futuros docentes deberían escoger esta profesión por verdadera vocación propiciada por una motivación intrínseca y siendo plenamente conscientes del reto al que se enfrentan: educar a una sociedad futura.

Este estudio piloto nos permite tomar contacto con la realidad educativa y aportar mejoras, sin generalizar debido a la falta de validez externa, que sean el punto de partida de leyes o tomas de decisiones de mayor envergadura. De esta manera se prevé, en un estudio futuro, aumentar la muestra para realizar una comparación más exhaustiva en la formación docente en las distintas zonas estudiadas, así como para una mejor validación del instrumento.

Referencias

- Alburquerque, E. (2011). *Emergencia y urgencia educativa* (pp.17-20). (1ªed). Madrid: CCS
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Primera edición. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brickman, W. (1968). *Sistemas educativos en los Estados Unidos*. México: Pax-México.
- De Gross-Loh, C. (2014). Finnish Education Chief: "We created a School System base on Equality". *The Atlantic* [en línea]. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/education/archive/2014/03/finnish-education-chief-we-created-a-school-system-based-on-equality/284427/> [2016, 5 de marzo]
- Finnish National Board of Education. 2004. National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). Pisa 2012 Informe Internacional. *Boletín de Educación*, 22. Madrid: Ministerio de Educación
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). Mexico: McGraw-Hill
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE el 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE el 4 de mayo de 2016
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma actual.
- Ministry of Education. (1999). *Development Plan for Education and University Research for the period 2000- 2004*. Helsinki: Ministry of Education.

- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). *Una formación del profesorado basada en la investigación*. Madrid: 53-75.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, (BOE 29-12-2007) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pérez, A. & Santero, R. (2016). *El sistema educativo y la formación del profesorado. Una comparativa España-Finlandia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Rey Juan Carlos.
- Pérez-Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 109-132.
- Ruiz-Lázaro, J. & Lacruz, M. (2015). Estudio comparativo sobre la formación del profesorado y la enseñanza práctica en España y Finlandia. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real.